



HAL
open science

Enseigner le concept de mobilité par le biais des migrations internationales et de l'étude de cas dans le secondaire

Salomé Berthet

► To cite this version:

Salomé Berthet. Enseigner le concept de mobilité par le biais des migrations internationales et de l'étude de cas dans le secondaire. Education. 2024. dumas-04816703

HAL Id: dumas-04816703

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04816703v1>

Submitted on 3 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2023 – 2024

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Second degré

Enseigner le concept de mobilité par le biais des
migrations internationales et de l'étude de cas dans
le secondaire

Présenté par Salomé BERTHET

Mémoire de M2 encadré par Mme Camille VERGNAUD

Remerciements

Je tiens, en premier lieu, à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Camille Vergnaud, pour son accompagnement tout au long de ma réflexion, pour ses relectures nombreuses et approfondies de mon mémoire, ainsi que pour ses conseils et les réponses qu'elle a su apporter à toutes mes questions.

Je souhaite également remercier, pour les conseils qu'ils nous ont donnés, les professeurs qui ont encadré les cours dédiés à la rédaction de ce mémoire, à savoir Monsieur Yannick Roux, Madame Aude Lecouturier, et Madame Anne Dufour.

J'adresse aussi des remerciements à mes parents et à mon frère pour m'avoir aidée à choisir le sujet de ce mémoire, et pour m'avoir donné leur avis sur la séquence d'enseignement que j'ai conçue dans le cadre de ce travail.

Enfin, et comme promis, je remercie mon amie Valentine, alias ma belette, pour nos échanges quant au choix du concept géographique sur lequel centrer ma réflexion.

Sommaire

Introduction

Partie 1 : Un regard scientifique sur les mobilités, les migrations internationales et l'étude de cas

1. Les mobilités : concept et objet d'étude complexe et central en géographie
 - 1.1. Un terme polysémique
 - 1.2. La géographie classique : de la notion d'ancrage vers l'idée de déplacement
 - 1.3. Emergence et théorisation du concept de « mobilité » par l'analyse spatiale
 - 1.4. Les apports de la géographie sociale et de la géographie culturelle : acteurs, pratiques et représentations
 - 1.5. La question des inégalités sociales dans l'étude des mobilités
 - 1.6. Etudier les mobilités aujourd'hui : entre nouvelles thématiques et approches plurielles d'un concept central en géographie
2. Les migrations internationales : quelle conception et quelles approches d'un phénomène qui se renforce ?
 - 2.1. Une modalité de la mobilité
 - 2.2. Les premières analyses et les premières tentatives d'explication des phénomènes migratoires
 - 2.3. Les migrations internationales : un champ d'étude qui se consolide progressivement
 - 2.4. Internationalisation des flux migratoires et renouvellement conceptuel
 - 2.5. Les diasporas : apports de la géographie culturelle
 - 2.6. Approcher les migrations internationales par le statut socio-économique des migrants : apports de la géographie sociale
 - 2.7. Etudier les migrations internationales au XXIe : une géographie engagée ?
3. L'étude de cas ou démarche inductive dans la géographie enseignée
 - 3.1. L'étude de cas, une démarche inductive ?
 - 3.2. Les apports de l'étude de cas

Partie 2 : Les migrations internationales : un objet d'enseignement pour quels enjeux ?

1. La place accordée aux migrations internationales dans les programmes de géographie du secondaire
 - 1.1. Un thème central en classes de quatrième et de seconde

- 1.2. Un questionnement présent en filigrane tout au long de la scolarité
2. Ce qui est enseigné des migrations internationales
 - 2.1. Les prescriptions du Ministère
 - 2.2. Un regard critique sur ce *curriculum* prescrit
3. Les finalités dans l'enseignement des migrations internationales
 - 3.1. Les enjeux d'apprentissage
 - 3.2. Apprendre dans un but civique
4. L'étude de cas pour enseigner les migrations internationales
 - 4.1. Les prescriptions du Ministère : recourir à l'étude de cas
 - 4.2. Les apports de l'étude de cas pour enseigner les migrations internationales
5. Les documents mis à disposition pour enseigner les migrations internationales
 - 5.1. Des documents variés et pertinents
 - 5.2. La place des migrations internationales dans les manuels scolaires

Partie 3 : Evaluer l'efficacité et la pertinence, dans l'apprentissage du concept de mobilité par des élèves de quatrième, de recourir à l'étude de cas dans l'enseignement des migrations internationales

1. Présentation et justification du niveau de classe
2. Le recours à la méthode qualitative, pourquoi et comment ?
3. Présentation de la mise en œuvre pédagogique
4. Description et justification des choix pédagogiques effectués
 - 4.1. Etude de cas : les migrations en Méditerranée
 - 4.2. Mise en perspective : des migrations mondialisées
 - 4.3. Bilan de fin de séquence et évaluation
5. Estimation des résultats
6. Limites et pistes de remédiation

Conclusion

Bibliographie

Annexes

1. Carte de Philippe Rekacewicz, *Le monde sanctuarisé*, 2012
2. Tableau récapitulatif de la place des migrations dans l'enseignement au secondaire
3. Tableau des marqueurs attendus et de leurs différents niveaux de maîtrise (enseignant)

4. Tableau des marqueurs attendus et de leurs différents niveaux de maîtrise (élève)
5. Fiche séquence « Un monde de migrants »
6. Fiche activité de l'étude de cas sur les migrations transnationales en Méditerranée
7. Dossier documentaire de l'étude de cas sur les migrations transnationales en Méditerranée
8. Schéma fléché des migrations transnationales en Méditerranée
9. Fiche activité de la mise en perspective sur les migrations mondialisées
10. Dossier documentaire de la mise en perspective sur les migrations mondialisées
11. Documents pour l'évaluation de fin de séquence
12. Schéma fléché des migrations transnationales dans le golfe Persique

Résumé

Introduction

Mon attrait intellectuel pour le concept de mobilité, et le fait que mon tuteur de stage pour mon année de Master 1 ait deux classes de quatrième, m'ont poussée à choisir pour thème de ce mémoire l'étude de la transposition du concept scientifique « mobilité » dans la géographie enseignée. J'ai constaté, en parcourant les programmes du secondaire, que ce concept est central et clairement identifié dans les programmes de quatrième (thème 2 « Les mobilités humaines transnationales ») et de seconde (thème 3 « Des mobilités généralisées ») à la différence qu'il apparaît dans les sous-thèmes de la classe de seconde (« Les migrations internationales » décrites comme des mobilités dans le bulletin officiel, « Les mobilités touristiques internationales », et « La France : mobilités, transports et enjeux d'aménagement ») mais pas dans les sous-thèmes de la classe de quatrième (« Un monde de migrants » et « Le tourisme et ses espaces »). Cette subtilité témoigne peut-être d'une montée progressive en exigence scientifique car le concept de mobilité est un objet d'étude complexe pour les élèves. L'enjeu est alors d'étudier d'une part le passage du concept scientifique à la notion enseignée. Et d'autre part, l'enjeu est aussi d'analyser la manière dont celui-ci est enseigné pour permettre aux élèves de le comprendre, de l'intégrer et de se l'approprier aux mieux afin d'être en mesure de le définir, de l'identifier, de le caractériser, et d'être capable de le réinvestir ou le transposer dans d'autres situations d'analyse ou d'autres espaces.

Une notion enseignée n'est jamais le décalque du concept scientifique homonyme dont elle est issue, bien que n'étant pas une simplification de celui-ci. Il s'agit plutôt d'extraire les composantes ou attributs pertinents attachés à ce concept, en fonction des finalités éducatives de la géographie scolaire. Dans le cadre des programmes de géographie du secondaire, le concept de mobilité est ainsi appréhendé par le biais des migrations internationales, du tourisme international, du concept d'habiter, ainsi que des transports et enjeux d'aménagement en France. La nécessité de centrer mon sujet d'analyse m'a fait opter pour l'étude de l'enseignement des migrations internationales car, outre la forte médiatisation dont elles font l'objet, et qui influence très certainement les représentations des élèves sur ce sujet, elles constituent un champ de recherche très actif depuis qu'il a connu un renouvellement épistémologique dans les années 1990. Ce champ de recherche est, par ailleurs, encore très actif aujourd'hui du fait du contexte géopolitique et de la fermeture croissante des frontières, mais également de l'intérêt grandissant porté aux questions de genre et d'environnement.

Si le concept de mobilité est appréhendé par le biais de l'un de ses attributs, à savoir les migrations, la question de savoir comment l'enseigner, et comment enseigner les migrations, se pose encore. En effet, la mobilité et la migration sont des termes avant tout scientifiques, et qui relèvent de la conceptualisation. Or, cette opération mentale, souvent associée à la généralisation et à l'abstraction, peut se révéler être un obstacle aux apprentissages des élèves. L'enjeu est dès lors de trouver le moyen d'emmener progressivement les élèves du particulier vers le général, du concret vers l'abstrait, afin qu'ils puissent comprendre le concept et son attribut qui leur sont enseignés. Ainsi, l'étude de cas, souvent définie comme une démarche inductive, semble être le moyen le plus approprié et efficace pour confronter les élèves, à travers un cas concret, au concept de mobilité et à son attribut qu'est la migration. En effet, outre l'acquisition progressive d'un savoir conceptuel, cette démarche permet aux élèves de mettre du sens derrière ce concept et d'être acteur dans l'apprentissage de ce savoir car elle suppose de leur part de conduire des analyses de documents de natures diverses et de produire une trace écrite avec l'aide du professeur.

Pour mener à bien cette étude, il me faudra m'intéresser à ce que dit la recherche sur la mobilité et les migrations internationales, ainsi que sur l'étude de cas comme démarche pédagogique et inductive. Les enjeux mis en lumière par cette littérature scientifique devront ensuite être croisés avec les attendus institutionnels de l'Education Nationale. Cette dernière laisse une large place à la question des mobilités dans les programmes du secondaire de géographie, bien que les renouvellements épistémologiques aient été pris en compte assez récemment, et insiste sur la nécessité de mettre en œuvre des études de cas pour enseigner la géographie. Enfin, dans le cadre d'une formation pour devenir enseignante, il me sera nécessaire de proposer une mise en œuvre de l'enseignement du concept de mobilité, et plus particulièrement des migrations internationales, à travers une étude de cas afin d'en déterminer les avantages et les écueils à éviter.

Partie 1 : Un regard scientifique sur les mobilités, les migrations internationales et l'étude de cas

1. Les mobilités : concept et objet d'étude complexe et central en géographie

1.1. Un terme polysémique

Le concept de mobilité désigne un « changement de lieu accompli par une ou des personnes¹ ». Ce changement de lieu implique un déplacement physique effectif, mais également une maîtrise de la distance à parcourir tout en posant la question de l'accessibilité physique, technique ou économique au lieu visé. En 2003, Jacques Lévy invente ainsi le concept de « capital spatial » qu'il définit comme « l'ensemble des ressources, accumulées par un acteur, lui permettant de tirer avantage, en fonction de sa stratégie, de l'usage de la dimension spatiale de la société² ». Autrement dit, le concept de mobilité renvoie à l'action de se déplacer, mais aussi et avant tout à la possibilité que les acteurs ont de se déplacer. Et cette capacité à se déplacer, empreinte de représentations et de valeurs sociales fortes, est très valorisée dans nos sociétés car elle est associée d'une part, à l'idée de liberté, et d'autre part, suppose un capital spatial, social ou monétaire suffisant.

Les mobilités se distinguent ainsi des « flux » qui sont quantifiables et qui désignent le transfert d'une certaine quantité de personnes, de marchandises ou de capitaux par le biais d'un réseau³.

Si le concept de mobilité renvoie à un nom singulier, il est, en réalité, souvent question « des mobilités » plutôt que de la mobilité. En effet, comme indiqué dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*⁴ de 2003, il est rappelé dès les premières lignes que le concept de mobilité est un terme polysémique, et que la mobilité spatiale, celle à laquelle je m'intéresse ici par opposition à la mobilité sociale, se décline sous différentes formes, elles-mêmes plurielles : les mobilités quotidiennes, les mobilités résidentielles, les mobilités touristiques, et les migrations internationales. Chacune de ces quatre formes fait l'objet d'une littérature abondante et se construit comme domaine de recherche de la géographie française au cours de la seconde moitié du XXe siècle.

¹ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/mobilite>

² LEVY J. et LUSSAULT M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin

³ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/flux>

⁴ LEVY J. et LUSSAULT M. (2003). *op. cit.*

1.2. La géographie classique : de la notion d'ancrage vers l'idée de déplacement

Leslie Belton-Chevallier, Nicolas Oppenchaim et Stéphanie Vincent-Geslin⁵ notent, dans un manuel de sociologie, que l'analyse des mobilités émerge chez des sociologues américains de l'Ecole de Chicago dès les années 1920 et 1930 mais au profit de l'étude des mobilités sociales. En effet, les mobilités géographiques font l'objet d'une lente et progressive émergence et théorisation comme concept et ce, notamment dans les travaux français.

A la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, lorsque la géographie française commence à se construire comme discipline analytique, les géographes tentent en effet de comprendre, dans un esprit vidalien, le rapport entre l'homme et le milieu par la notion d'ancrage. Cette dernière peut être définie⁶ comme un sentiment d'appartenance des individus, ou collectivement des sociétés, à un espace au sein duquel vivent des populations avec des modes de vie spécifiques au milieu qu'elles habitent et auquel, selon les travaux de Paul Vidal de La Blache⁷, elles se seraient adaptées.

Après la Seconde Guerre mondiale, et plus particulièrement dans les années 1950-1960, dans un contexte d'exode rural en France et de développement de nouveaux modes de transport, Pierre George⁸ s'intéresse au rapport entre l'homme et le milieu par la notion de déplacement, considérée comme une stratégie mise en place afin d'exploiter les différentiels de ressources entre les espaces. Quelques années après la parution de l'ouvrage de Pierre George, Maximilien Sorre rédige un essai sur la mobilité qu'il intitule *Les migrations des peuples. Essai sur la mobilité géographique* paru en 1955⁹. Cette première approche des mobilités, dans le cadre qu'est celui de la géographie de la population, s'intéresse certes au déplacement physique des populations et aux modes de transport qu'elles utilisent, mais sans qu'il y ait de véritable prise en compte des acteurs et de leurs représentations. Dans cette optique, se développe également une géographie économique et descriptive des transports, qui ne prendra en compte les représentations et les pratiques des individus que dans les années 1980 – 1990 comme en témoignent les travaux de Daniel Noin, Pierre-Jean Thumerelle, Michelle Guillon et Gérard-François Dumont.

⁵ BELTON-CHEVALLIER L., OPPENCHAIM N. et VINCENT-GESLIN S. (2019). *Manuel de sociologie des mobilités géographiques*, Presses Universitaires François-Rabelais

⁶ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/ancrage-territorial>

⁷ VIDAL DE LA BLACHE P. (1922). *Principes de géographie humaine*, Armand Colin, Paris

⁸ GEORGE P. (1951). *Introduction à l'étude géographique de la population du monde*, PUF, Paris et GEORGE P. (1965). *Géographie de la population*, PUF, Paris

⁹ SORRE M. (1955). *Les migrations des peuples. Essai sur la mobilité géographique*, Flammarion, Paris

1.3. Emergence et théorisation du concept de « mobilité » par l'analyse spatiale

Avec les Trente Glorieuses (1945 – 1975), les déplacements du quotidien, les migrations et les voyages se sont multipliés. La géographie des années 1970 est donc marquée par un tournant épistémologique en lien avec les dynamiques que connaissent les sociétés. Dans un contexte de démocratisation de l'automobile et d'augmentation des mobilités (en nombre, distance parcourue, infrastructures et modes de transport), d'urbanisation croissante, et enfin de mondialisation, et donc d'accroissement des échanges à l'échelle du globe, les mobilités sont théorisées et deviennent un élément central pour comprendre et expliquer la différenciation territoriale. Inspirée des travaux anglophones des années 1950, la géographie française recourt à l'analyse spatiale et se dote ainsi de nouveaux outils conceptuels et techniques afin de théoriser et de modéliser des réseaux de transport et des interactions spatiales. Ces dernières, pensées comme facteur explicatif dans l'organisation et la hiérarchisation territoriale, peuvent être définies comme l'ensemble des effets produits par l'échange, matériel ou immatériel, entre deux entités localisées (Pumain et Saint Julien 2001¹⁰), ou, dit autrement, comme l'action réciproque de deux ou plusieurs lieux¹¹. Ces interactions spatiales et les réseaux de transport sont représentés à l'aide d'outils numériques et statistiques et font l'objet de nouvelles représentations et modélisations grâce à l'importation de la théorie des graphes des mathématiques vers la géographie. Cette théorie des graphes, élaborée par Claude Bergé en 1958 et utilisée par Dancoisme en géographie des transports dans les années 1980, permet ainsi aux géographes de calculer l'indice d'accessibilité, mesurant la capacité d'un endroit à être atteint à partir d'autres endroits, ainsi que les indices de connectivité, permettant d'évaluer les possibilités alternatives d'atteindre les divers sommets d'un réseau.

1.4. Les apports de la géographie sociale et de la géographie culturelle : acteurs, pratiques et représentations

Dans un ouvrage de 1998 qu'il intitule *La planète « nomade », les mobilités géographiques aujourd'hui*, Rémy Knafou¹² pose ainsi l'existence d'un système des mobilités.

¹⁰ PUMAIN D. et SAINT-JULIEN TH. (2001). *Les interactions spatiales. : flux et changements dans l'espace géographique*. Armand Colin.

¹¹ LEVY J. et LUSSAULT M. (2003). *op. cit.*

¹² KNAFOU R. (1998). *La planète « nomade », les mobilités géographiques aujourd'hui*. Belin

Dans ce même ouvrage, il fait également le constat d'une mobilité géographique qui tend à se généraliser à l'échelle de l'ensemble de la population mondiale et parle ainsi d'une « transition mobilitaire », en référence à la transition démographique, dont la phase ultime est la transition généralisée dans le temps et dans l'espace. Si cette phase ultime ne concerne en réalité que la *jet society* (micro-société constamment en mouvement) et non l'ensemble de l'humanité, Rémy Knafou considère malgré tout que la généralisation de la mobilité est telle qu'elle appelle à de nouvelles recherches et à un nouveau vocabulaire pour qualifier la variété des pratiques de la mobilité. A ce titre, le deuxième constat que fait Rémy Knafou est celui de la grande diversité et de la croissance des formes de la mobilité entre travail, école, loisir, tourisme, migration légale et migration illégale. Ainsi, il invite, à travers cet ouvrage, à penser de manière plus globale le système des relations au territoire tout en prenant en compte l'existence de multiples formes de la mobilité. Son introduction s'achève sur l'idée que, l'espace de vie des individus étant éclaté, ces derniers entretiennent désormais des rapports avec de multiples lieux, ce qui renouvelle les représentations et les pratiques de ces-mêmes lieux. Je reconnais dans ce propos les apports de la géographie sociale et de la géographie culturelle qui se structurent à partir des années 1970 – 1980 et qui conduisent les géographes à se tourner de plus en plus vers des études plus qualitatives des mobilités en s'intéressant aux pratiques, aux représentations et aux acteurs qui étaient peu pris en compte dans les travaux de modélisation, et à ne plus seulement considérer les mobilités comme des flux. Les motivations des individus sont ainsi analysées, de même que leurs représentations car ces dernières influencent les mobilités : un territoire considéré comme attractif par un certain type de population (touristes, étudiants, actifs, familles, retraités) incitera leur déplacement vers ce territoire.

L'étude de la pratique des lieux par Mathis Stock permet quant à elle un important apport conceptuel puisqu'il est à l'origine, au début des années 2000, du concept « d'habiter polytopique¹³ » qui désigne un régime d'habiter fondé sur la mobilité spatiale. Il met ainsi en avant l'idée que, dans le monde à individus mobiles qu'est le nôtre, les individus pratiquent une multiplicité de lieux liés entre eux par des déplacements et des circulations. Ces différents lieux peuvent être des lieux identificatoires ou familiers, ce qui justifie l'emploi du verbe « habiter » qui ne renvoie pas seulement au fait de se loger en un lieu mais également de le parcourir, de le pratiquer, et de l'investir d'une signification particulière. Ainsi, du fait d'une mobilité spatiale accrue, les individus sont désormais les habitants temporaires de plusieurs lieux et non plus les

¹³ STOCK M. (2006). « L'hypothèse de l'habiter polytopique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles », *EspacesTemps.net*. En ligne : <https://www.espacestems.net/generate-pdf/?idPost=23170>

habitants permanents d'un seul lieu, infirmant l'idée selon laquelle le concept de mobilité serait opposé à celui d'ancrage, largement utilisé au début du XXe siècle.

1.5. La question des inégalités sociales dans l'étude des mobilités

Pour Emmanuelle Bonerandi¹⁴, l'idée d'une mobilité généralisée doit cependant être nuancée puisque les réflexions au croisement de la mobilité sociale et de la mobilité spatiale mettent en évidence l'existence de processus de ségrégation induits par les mobilités. La géographie sociale s'interroge donc, dès les années 1980 mais particulièrement au cours des années 2000, aux rapports entre d'un côté, les mobilités, et de l'autre, les phénomènes de ségrégation, d'exclusion et de marginalisation (D. Zeneidi-Henry¹⁵, E. Bonerandi¹⁶). Les individus ne disposant pas tous du même « capital spatial » (Jacques Lévy, 2003) ou « capital de mobilité » (Vincent Kaufmann, 2004¹⁷), concepts désignant tous deux les ressources et la capacité dont disposent les individus pour être mobiles, ils sont donc inégaux face aux mobilités qui sont à la fois révélatrices et productrices d'inégalités entre les populations. En effet, celles dont l'aptitude à la mobilité est la plus faible encourent des risques de marginalisation et de pauvreté (la mobilité spatiale permettant la mobilité sociale). Ces populations marginalisées peuvent se retrouver en situation d'immobilité comme de mobilité. Cette dernière est alors contrainte, par opposition à la mobilité choisie, comme le démontrent les travaux de Lionel Rougé sur les « captifs du périurbain¹⁸ », contraints de se déplacer pour se rendre au travail ou accéder à des services, en raison des faibles densités d'activités et de la faiblesse des transports en commun où ils habitent, et ne pouvant vivre plus proche d'un pôle urbain par manque d'argent. L'étude du croisement entre la pauvreté et la mobilité voit donc le jour comme en témoigne également l'ouvrage de Jean-Pierre Orfeuil paru en 2004 : *Transports, pauvreté, exclusion. Pouvoir bouger pour s'en sortir*¹⁹, dans lequel l'auteur montre de quelle manière la

¹⁴ BONERANDI E. (2004). « De la mobilité en géographie », *Géoconfluences*. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/Mobil/MobilScient.htm>

¹⁵ ZENEIDI-HENRY D. (2002). *Les SDF et la ville. Géographie du savoir-survivre*, Paris, éditions Bréal, collection D'autre Part.

¹⁶ BONERANDI E. (2004). « La mobilité des populations pauvres dans les espaces anciennement industrialisés. Pour une relecture de la pauvreté en milieu rural », *Actes du colloque franco-espagnol de géographie rurale, Habiter et vivre dans les campagnes de faible densité*, Foix

¹⁷ KAUFMANN V., BERGMANN M., JOYE D. (2004). « Motility : mobility as capital. », *International Journal of Urban and Regional Research*, n° 28, p. 745-756 cité In BONERANDI E. (2004). « De la mobilité en géographie », *op. cit.*

¹⁸ ROUGE L. (2005). *Accession à la propriété et modes de vie en maison individuelle des familles modestes installées en périurbain lointain toulousain. Les « captifs » du périurbain*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II

¹⁹ ORFEUIL J-P. (2004). *Transports, pauvreté, exclusion. Pouvoir bouger pour s'en sortir*. Editions de l'Aube

mobilité est perçue par les acteurs comme une ressource essentielle pour pouvoir être intégré dans la vie sociale, s'élever socialement et économiquement, et ne pas être marginalisé. Ainsi, les mobilités font l'objet d'une nouvelle approche dans les années 2000 puisqu'elles ne se résument pas qu'au déplacement effectif, à l'accessibilité et aux techniques de transport mais rassemblent également un ensemble de valeurs qu'elles véhiculent et une série de conditions géographiques. Le principal apport conceptuel de ce renouvellement est le capital spatial ou le capital de mobilité dont chaque individu dispose mais de manière inégale. A ce titre, certains chercheurs préfèrent parler de motilité afin de distinguer, selon Emmanuelle Bonerandi²⁰, le fait avéré du déplacement, de la capacité à se déplacer, pourtant prise en compte dans la définition de la mobilité. Ce concept a été précisé par Vincent Kaufmann et Christophe Jamelin, intervenus lors d'un colloque à Rennes en 2004 intitulé « Espaces et sociétés aujourd'hui. La géographie sociale dans les sciences et dans l'action²¹ ». La motilité se compose donc de l'ensemble des facteurs dont dépend la potentialité à être mobile dans l'espace, à savoir des facteurs relatifs à l'accessibilité, aux compétences, et à l'appropriation. Bien que l'usage de ce terme dans les travaux scientifiques soit marginal, il témoigne du renouvellement constant de l'étude des mobilités, ainsi que de la circulation des théories entre la géographie et la sociologie²².

1.6. Etudier les mobilités aujourd'hui : entre nouvelles thématiques et approches plurielles d'un concept central en géographie

Le concept de mobilité est actuellement un concept central en géographie puisque nous vivons dans un monde en mouvement constant. Et cette centralité se voit confirmée par les thématiques du Festival International de Géographie de ces dernières années (« Habiter la terre » en 2014, « Un monde qui va plus vite ? » en 2016, « Migrations » en 2019) et par les récents travaux : mobilités et frontières, en lien avec la question des migrations internationales ; mobilités et développement durable, dans l'étude des transports depuis les années 2010 notamment ainsi que des mobilités touristiques ; mobilités et Covid19. A propos de ce dernier, Gérard-François Dumont²³ explique comment et pourquoi la pandémie, et donc la fermeture

²⁰ BONERANDI E. (2004). *op. cit.*

²¹ KAUFMANN V. et JEMELIN C. (2004). *Espaces et sociétés aujourd'hui. La géographie sociale dans les sciences et dans l'action*. Colloque de Rennes

²² MEUNIER C. (2020). « Manuel de sociologie des mobilités géographiques », *Géographie des mobilités*. En ligne : <https://clio-cr.clionautes.org/manuel-de-sociologie-des-mobilites-geographiques.html>

²³ DUMONT G-F. (2020). « Covid-19 : la fin de la géographie de l'hypermobilité ? ». *Les Analyses de Population & Avenir*, 29, pp.1-13.

des frontières et le développement du télétravail, remet en cause le mythe de l'hypermobilité et appelle à un renouvellement de la géographie des mobilités. Enfin, la question du genre est également abordée à travers l'étude des mobilités puisque, comme écrit dans le *Manuel de sociologie des mobilités géographiques*²⁴, les déplacements des femmes sont différents des déplacements des hommes. Il est à ce titre possible de citer l'ouvrage de Guy Di Meo, *Les murs invisibles. Femmes, genre et géographie sociale*²⁵, dans lequel il explique que les femmes ne se déplacent pas avec la même sérénité et « liberté » que les hommes, mais aussi l'ouvrage dirigé par Marion Tillous *Espace, genre et violences conjugales. Ce que révèle la crise de la Covid-19*²⁶.

Dans l'entretien « Où en sommes-nous dans l'étude des mobilités géographiques ?²⁷ » daté de 2020, Nicolas Oppenchaim explique que l'étude des mobilités aujourd'hui se fait par le recours à des méthodes aussi bien qualitatives que quantitatives. L'approche qualitative peut consister en la conduite d'entretiens avec les acteurs, de parcours commentés, ou encore d'études ethnographiques au sein d'un véhicule (voiture, train) en embarquant avec les individus dont les déplacements sont étudiés. L'approche quantitative consiste, quant à elle, en l'exploitation des différentes sources statistiques recueillies après enquête sur les transports, les mobilités et les déplacements. Cette exploitation permet de faire du lien entre les pratiques des individus et diverses variables sociologiques et démographiques. Enfin, cette approche quantitative fait également appel à la représentation cartographique ainsi qu'aux systèmes d'information géographiques qui sont des outils qui étaient particulièrement utilisés par le courant de l'analyse spatiale dans les années 1970 et qui servent à représenter les données recueillies.

Le concept de mobilité recoupe aujourd'hui des enjeux divers et nombreux comme la nécessité d'avoir un capital spatial suffisant pour se déplacer effectivement, son caractère choisi ou contraint, les représentations et les valeurs sociales dont il est empreint, ou encore les processus de ségrégation et de marginalisation qui peuvent découler du jeu des mobilités. Ce terme polysémique, qui peut désigner un déplacement quotidien comme un changement résidentiel durable, un déplacement dans un but touristique ou bien une migration, est donc

²⁴ BELTON-CHEVALLIER L., OPPENCHAIM N. et VINCENT-GESLIN S. (2019). *op. cit.*

²⁵ DI MEO G. (2011). *Les murs invisibles. Femmes, genre et géographie sociale*, Armand Colin, Paris

²⁶ TILLOUS M. (2022). *Espace, genre et violences conjugales. Ce que révèle la crise de la Covid-19*, Presses universitaires de Vincennes. En ligne : <https://www.cairn.info/espace-genre-et-violences-conjugales--9782379242588.htm>

²⁷ OPPENCHAIM N. et WEBER S. (2020). « Où en sommes-nous dans l'étude des mobilités géographiques ? », *Echogeo*. En ligne : <http://journals.openedition.org/echogeo/19722>

enseigné aux élèves sous l'angle du tourisme, des migrations internationales, de l'urbanisation, du concept d'habiter ou encore des transports en raison de sa complexité et de son caractère abstrait. Ceci me conduit donc à étudier l'un des attributs par lesquelles il est enseigné : à savoir les migrations internationales.

2. Les migrations internationales : quelle conception et quelles approches d'un phénomène qui se renforce ?

2.1. Une modalité de la mobilité

Selon le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* de 2003, la migration, qui est donc une modalité parmi d'autres de la mobilité, se définit comme le « déplacement d'un individu ou d'un groupe d'individus, suffisamment durable pour nécessiter un changement de résidence principale et d'habitat, et impliquant une modification significative de l'existence sociale quotidienne du (des) migrant(s)²⁸ ». Ce déplacement implique le franchissement d'espace à l'échelle régionale, nationale ou continentale puisqu'il n'est pas véritablement question de migration lorsque l'on change de lieu de résidence à l'échelle locale où l'on parle davantage de trajectoire résidentielle. Ceci n'empêche pas pour autant l'existence de migrations intérieures qui renvoient à un changement de lieu de résidence au sein d'un Etat, par opposition aux migrations internationales, auquel je m'intéresse plus particulièrement, et qui impliquent un changement de lieu de résidence avec passage d'une ou de plusieurs frontières selon le point de départ et la destination. De nombreux acteurs sont impliqués dans ce processus de migration internationale, à savoir les migrants dans toute leur diversité (caractéristiques et statut juridique) mais aussi ceux qui assurent la possibilité à ces personnes de migrer ou bien les en empêchent comme les passeurs, les transporteurs, les hôtes, les employeurs, les logeurs, les Etats, les douaniers ou encore les policiers. Enfin, du fait de la médiatisation des migrations, mais également de la dangerosité de certaines routes migratoires et de la précarité dans laquelle vivent certains migrants, les médias et les ONG font également figure d'acteurs dans la gestion des migrations. Ces différents acteurs sont en interaction les uns avec les autres et entretiennent des relations parfois conflictuelles voire violentes. Le phénomène migratoire international n'est donc pas qu'un déplacement d'un point A à un point B avec franchissement d'une frontière. Il

²⁸ LEVY J. et LUSSAULT M. (2003). *op. cit.*, page 668

s'agit d'un système spatial et temporel complexe qui articule des lieux de départ, de transit et d'arrivée, des régions du monde, ainsi que des réseaux et des acteurs.

2.2. Les premières analyses et premières tentatives d'explication des phénomènes migratoires

Les premières études portant sur les phénomènes migratoires datent, selon Gérard-François Dumont²⁹, de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle lorsque, grâce aux données de l'état civil et des recensements, se développent des analyses géographiques des populations incluant, pour certaines, les mouvements migratoires. Gérard-François Dumont rappelle que, dans le même temps, la première théorie visant à expliquer la géographie des migrations est formulée : à savoir le modèle de gravité, formulé suite aux travaux de l'Allemand E. G. Ravenstein³⁰ qui considère que plus un territoire est peuplé et situé à une faible distance des territoires d'émigration, plus il est attractif (l'attraction étant donc proportionnelle à la distance aux territoires de départ). Plusieurs décennies plus tard, apparaît le modèle d'attraction-répulsion dans les travaux anglophones, théorisé initialement en 1954 par Lewis³¹ puis en 1970 par les économistes Harris et Todaro³², selon qui les migrants se déplacent en vue de trouver un travail afin d'avoir une meilleure qualité de vie, et en jouant ainsi sur les différentiels géographiques. Enfin, il est possible de citer le modèle coûts-avantages datant de 1962 présenté par Larry Sjaastad³³, qui envisage la migration comme un investissement dont les bénéfices tirés compensent le coût de déplacement. Or, ces modèles sont, d'une part, difficiles à vérifier, et d'autre part, ne parviennent à expliquer que de manière partielle les processus migratoires car ils n'intègrent pas la diversité des critères migratoires et notamment politiques, sociaux et culturels qui sont difficiles à quantifier. Pour Gérard-François Dumont, si le modèle d'attraction-répulsion, qui tient uniquement compte de variables économiques lorsqu'il est théorisé, considère aussi les variables politiques, alors il devient pertinent de parler d'effets d'attraction (les *pull factors*) et d'effets de répulsion (les *push factors*) de certains territoires.

²⁹ DUMONT G-F. (2010). « Épistémologie de la science de la migration internationale » In V. Moriniaux, *Les mobilités*, Éditions Sedes, Paris, pp. 15-36. En ligne : <https://shs.hal.science/halshs-00797431>

³⁰ RAVENSTEIN E.G. (1885). « The laws of migration », *Journal of the Statistical Society*, 48 (Part 2), p. 167-227, p. 198-199

³¹ LEWIS A. W. (1954). « Economic development with unlimited supplies of labor », *The Manchester School of Economic and Social Studies*, vol. 22, pp. 139-191

³² HARRIS J. R., TODARO M. P. (1970). « Migration, unemployment and development, a two-sector analysis », *American Economic Review*, vol. 60, pp. 126-142

³³ SJAASTAD L. A. (1962). « The costs and returns of human migration », *Journal of Political Economy*, vol. 70, pp. 80-93

Dans les années 1950, les connaissances géographiques que l'on possède sur la population sont supplantées par le développement d'une géographie de la population en France comme en témoigne l'ouvrage de Pierre George³⁴. Or, Jacques Lévy et Michel Lussault rappellent dans leur dictionnaire encyclopédique de 2003 que les migrations constituent depuis longtemps un champ d'étude de la géographie de la population. Et en effet, Gérard-François Dumont³⁵ explique que dès les années 1950, cette géographie de la population s'intéresse, entre autres choses, aux déplacements de courte durée (les mobilités quotidiennes) mais aussi de longue durée pour lesquels le terme de migration est employé et qui est défini comme un déplacement impliquant de s'installer durablement dans un autre lieu que celui d'origine. La distinction est ensuite faite entre la migration interne, qui désigne une mobilité résidentielle à l'intérieur d'un même pays, et la migration internationale, qui renvoie à une mobilité résidentielle impliquant un changement de pays de résidence.

2.3. Les migrations internationales : un champ d'étude qui se consolide progressivement

Si les premières études sur les migrations apparaissent avant les années 1970-1980, il faut attendre ces décennies pour que soient publiés, en France, les premiers ouvrages consacrés aux migrations : celui de Pierre en George³⁶ en 1974 et dans lequel il distingue quatre types de migrants internationaux, faisant dès lors ressortir la diversité qui caractérise les migrations internationales ; celui de Daniel Noin³⁷ en 1979 au sein duquel un chapitre est consacré à l'étude des migrations internationales en termes d'évolutions, types et flux ; et enfin celui Pierre-Jean Thumerelle³⁸ en 1986 et dans lequel il s'intéresse surtout aux migrations internes bien qu'il consacre son sixième chapitre aux migrations internationales dont il étudie les flux migratoires et les foyers d'immigrations américains, européens et asiatiques. Gildas Simon, dans son article « Penser globalement les migrations³⁹ », explique que les concepts d'espace migratoire et de champ migratoire sont apparus dans la littérature scientifique française aux cours de ces décennies 1970 et 1980 car les géographes prennent conscience du fait que parler en termes de migration, de flux migratoire ou de population migrante ne suffit pas pour rendre compte du

³⁴ GEORGE P. (1951). *Introduction à l'étude géographique de la population du monde*, PUF, Paris, p.284

³⁵ DUMONT G-F. (2010). *op. cit.*

³⁶ GEORGE P. (1974). *Les migrations internationales*, PUF, Paris

³⁷ NOIN D. (1979). *Géographie de la population*, Armand Colin, septième édition (2005), Paris

³⁸ THUMERELLE P-J. (1986). *Peuples en mouvement, la mobilité spatiale des populations*, Sedes, Paris

³⁹ SIMON G. (2002). « Penser globalement les migrations », *Projet*, n°272. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-projet-2002-4-page-37.htm>

rapport entre les migrants et les espaces qu'ils pratiquent dans le cadre de parcours migratoires souvent complexes. Ainsi, l'espace migratoire est « une portion définie de la surface terrestre se caractérisant par une nature migratoire spécifique (émigration, immigration, transit)⁴⁰ », tandis que le champ migratoire, concept développé par Gildas Simon en 1979, se définit « comme l'ensemble des territoires concernés par des flux migratoires réguliers et l'ensemble de leurs conséquences politiques, économiques, financières, culturelles⁴¹ ».

2.4. Internationalisation des flux migratoires et renouvellement conceptuel

Ce renouvellement des démarches et des concepts s'inscrit, d'une part, dans un contexte d'augmentation des données quantitatives mises à disposition des chercheurs (le rapport annuel du Système d'observation permanente des migrations mis en place par l'OCDE depuis 1975, les annuaires démographiques du Conseil de l'Europe et de l'ONU) et d'autre part, dans un contexte de multiplication des frontières dans le monde, du fait des décolonisations et de la chute de l'URSS, et donc de l'augmentation des migrations internationales. Ceci conduit au développement des études sur les migrations internationales entre la fin des années 1980 et la décennie 1990. Ainsi, en 1995, Gérard-François Dumont écrit un ouvrage sur *Les migrations internationales*⁴², dans lequel il précise que ces dernières sont un phénomène spécifique et complexe, étant à la fois une réalité géographique triple (entre départ, transit et retour), renouvelable au cours de la vie d'un individu, réversible en cas de retour, et pluritemporelle car une migration a priori définitive peut se révéler temporaire et inversement. Il insiste également sur l'existence de différents champs directionnels, entre l'aller du pays d'origine au pays d'accueil, le retour vers le pays d'origine, la réémigration après être revenu d'un premier pays d'accueil vers son pays d'origine, et enfin la migration sans destination finale déterminée comme c'est le cas par exemple pour les populations Roms. Enfin, Gérard-François Dumont y amorce un début de réflexion sur le rapport entre les migrations internationales et la mondialisation et parle ainsi de « migration entrepreneuriale » pour désigner les mobilités géographiques décidées par une entreprise qui souhaite s'implanter dans un nouveau territoire ou bien renforcer les liens voire le contrôle sur un territoire où elle est déjà implantée en y envoyant des cadres.

⁴⁰ DUMONT G-F. (2010). *op. cit.* Page 32

⁴¹ Cité In DUMONT G-F. (2010). *Ibid.* Page 34

⁴² DUMONT G-F. (1995). *Les migrations internationales. Les nouvelles logiques migratoires.* Sedes, Paris

Gildas Simon approfondit par la suite l'étude de l'impact de la mondialisation sur les migrations en contribuant, notamment, à la rédaction de l'ouvrage de Rémy Knafou en 1998, *La planète « nomade », les mobilités géographiques aujourd'hui*, dans lequel il rédige le chapitre 4 intitulé « La planétarisation des migrations internationales⁴³ ». Selon lui, les migrations internationales sont le reflet de l'état du monde avec ses mutations, ses crises, et ses déséquilibres entre les Nords et les Suds, qui sont autant d'effets de la mondialisation et qui poussent les populations en marge du système mondial à migrer vers des espaces intégrés dans l'espoir d'y avoir de meilleures conditions de vie. Ainsi, la nouvelle organisation économique du monde s'exprime également sur le plan migratoire par la mondialisation et l'internationalisation des flux migratoires avec la mise en place de systèmes migratoires structurés par les pôles les plus développés du système économique mondial et notamment les métropoles. Les quatre grands ensembles qui polarisent les migrations internationales sont donc l'Amérique du Nord, l'Europe occidentale, les pays riches du Moyen-Orient, le Japon ainsi que les nouvelles puissances de l'Asie orientale, et secondairement, l'Afrique subsaharienne et australe et l'Amérique latine. Cette nouvelle configuration spatiale en systèmes migratoires régionaux, qui tend à remplacer les relations classiques d'Etat à Etat, conduit à une recomposition régionale et planétaire des champs et des espaces migratoires. Face à ces mutations, le chapitre 4 de l'ouvrage dirigé par Rémy Knafou s'achève donc sur la nécessité, selon son auteur, d'une évolution de l'analyse des migrations internationales en termes de concepts mais aussi d'échelles. En effet, Gildas Simon y explique que l'internationalisation des flux migratoires conduit à faire s'entremêler les fonctions migratoires (départ, transit, arrivée) sur un même espace, ce qui fait perdre au concept d'espace migratoire, qui associe une seule fonction migratoire à un espace, de sa pertinence ainsi qu'à la typologie dressée par Gildas Simon en 1995⁴⁴ : pôle d'expulsion, pays émetteur de main-d'œuvre, pays de transit, pôle d'attraction régionale, pôles majeurs à recrutement mondial, pays très dépendants de l'immigration. De nouveaux outils conceptuels sont donc mobilisés dans l'étude des migrations internationales. Premièrement, le concept de circulation migratoire, qui désigne un déplacement non linéaire fait d'arrêts, de détours et de retours, dépassant ainsi « l'idée que les migrations internationales seraient par nature définitives et se spatialiseraient d'un point A (départ, foyer émetteur) à un point B (arrivée, foyer récepteur)⁴⁵ ». Et deuxièmement, le concept de système

⁴³ SIMON G. (1998). « La planétarisation des migrations internationales », In R. Knafou, *La planète « nomade », les mobilités géographiques aujourd'hui*, Belin, pp. 59-75

⁴⁴ SIMON G. (1995). *Géodynamique des migrations internationales dans le monde*. PUF, Paris

⁴⁵ BONERANDI E. (2004). *op. cit.*

migratoire que Gildas Simon⁴⁶ définit comme l'ensemble des flux et des relations incluant les pays de départ, de transit et d'accueil. Cette évolution conceptuelle insiste davantage sur un mode de fonctionnement systémique des migrations et sur les interrelations qui en découlent. Gildas Simon invite ainsi à « Penser globalement les migrations » ce qui signifie « d'intégrer les articulations d'échelles, comprendre les interactions, les interdépendances dans l'ensemble des espaces humainement concernés par ces mobilités transnationales⁴⁷ ».

2.5. Les diasporas, apports de la géographie culturelle

Jacques Lévy et Michel Lussault⁴⁸ notent que, parallèlement à ce renouvellement des travaux sur les migrations internationales, les apports de la géographie sociale et de la géographie culturelle font émerger un questionnement au sujet de la diaspora. Cette dernière fait référence à une population dispersée sur le globe mais qui conserve une conscience identitaire et des liens entre ses membres ainsi qu'avec sa communauté d'origine. Gildas Simon⁴⁹ la définit comme une construction identitaire établie dans la double dimension de l'espace et de la durée, et comme une formation socio-spatiale et multipolaire. Autrement dit, les membres d'une diaspora forment des groupes qui, répartis en différents lieux du monde, tendent à former un entre-soi, pouvant même se traduire par la constitution de quartiers tels que les *China Town* et *Little Italy* à New-York ou encore *Little India* à Londres et Toronto. Il ajoute également que le terme est bien souvent employé au pluriel du fait de la grande diversité de configurations qui existent dans le monde. Lorsque Gildas Simon⁵⁰ écrit en 1998 au sujet des diasporas, il les présente comme de nouveaux acteurs de poids dans le jeu des migrations. En effet, le développement des diasporas permet la mise en place de réseaux migratoires voire de systèmes ethniques transnationaux, et donc l'apparition de nouveaux modes d'organisation autour des diasporas. Gildas Simon⁵¹ fait ainsi le constat que la sédentarisation des immigrants dans un pays d'accueil n'entraîne pas nécessairement de rupture avec la société d'origine grâce aux nouveaux moyens d'échanges et de communication qui permettent des visites familiales, des transferts de fonds, des flux de marchandises ou des échanges d'informations. Les systèmes relationnels que sont les diasporas permettent aux migrants, qui possèdent donc des ressources

⁴⁶ SIMON G. (2002). *pp. cit.*

⁴⁷ *Ibid.* Page 45

⁴⁸ LEVY J. et LUSSAULT M. (2003). *op. cit.*

⁴⁹ SIMON G. (2002). *op. cit.*

⁵⁰ SIMON G. (1998). *op. cit.*

⁵¹ SIMON G. (2002). *op. cit.*

sociales, de déployer des stratégies pour migrer. Pour Gildas Simon, s'affirme dès lors l'idée de l'autonomie du migrant et de son rôle d'acteur dans le fonctionnement migratoire et dans la mondialisation, récusant ainsi l'idée que toute migration serait contrainte et subie par les migrants.

2.6. Approcher les migrations internationales par le statut socio-économique des migrants, apports de la géographie sociale

La sociologue Dana Dininescu⁵², qui s'est intéressée aux migrants internationaux roumains, pousse la réflexion plus loin et parle d'une culture de la mobilité, désignant les connaissances, les savoir-faire et les acquis que possèdent les migrants. Cette réflexion s'inscrit dans les études actuelles sur les migrants internationaux qui, selon Emmanuelle Bonerandi⁵³, mobilisent le concept de « capital spatial » forgé par Jacques Lévy afin d'interroger la capacité des populations à migrer et expliquer leur plus ou moins intense mobilité. En ce début de XXI^e siècle, l'approche des migrations internationales se fait donc de manière plus qualitative en se centrant sur l'individu ou le groupe, par opposition aux premières études dont l'approche était plutôt statistique et visait, par des calculs, à rendre compte du degré de mobilité des habitants d'un lieu mais aussi de l'impact des migrations dans le solde de la population (Jacques Lévy et Michel Lussault⁵⁴). Ces études centrées sur les migrants (caractéristiques, motivations, stratégies, parcours, pratiques de l'espace, représentations) conduisent à l'établissement de différents profils de migrants et donc à une typologie des migrations internationales que Catherine Withol de Wenden⁵⁵ reprend dans un article : les migrants économiques, les réfugiés politiques, les déplacés environnementaux, les sans-papiers (et donc les migrants illégaux), les transmigrants qui ont la mobilité comme mode de vie, et les « élites » que sont la main d'œuvre qualifiée et les étudiants.

Cette dernière catégorie contredit la vision faussée, mais pourtant très répandue par les médias, selon laquelle tout migrant international est nécessairement pauvre et migre d'un pays des Suds en direction d'un pays des Nord. D'une part, certains migrants allant des Suds vers les Nord possèdent un capital important, leur permettant dès lors de migrer. Et d'autre part, il

⁵² Cité In BONERANDI E. (2004). *op. cit.*

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ LEVY J. et LUSSAULT M. (2003). *op. cit.*

⁵⁵ WITHOL DE WENDEN C. (2010). « La géographie des migrations contemporaines », *Regards croisés sur l'économie*, n°8, pp. 49-57. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2010-2-page-49.htm>

existe des migrations dites « privilégiées », vécues comme choisies, sur lesquelles travaille notamment Brenda Le Bigot⁵⁶. Elle explique ainsi que ces migrants sont issues de classes favorisées, majoritairement originaires de pays riches, et développent un projet migratoire lié à la quête d'un meilleur mode de vie. On peut dès lors citer les retraités européens installés au Maroc, ou encore ce que Brenda Le Bigot appelle les « backpackers » (voyageurs sac au dos) qui séjournent en Thaïlande ou encore en Australie grâce à un visa qui leur permet de travailler sous couvert touristique. Ce visa « working-holidays » (visa vacances travail) est un outil de la politique migratoire sélective développé par l'Australie. Ces travaux révèlent donc des inégalités migratoires et circulatoires à l'échelle mondiale.

2.7. Etudier les migrations internationales au XXIe : une géographie engagée ?

Les migrations internationales constituent aujourd'hui un champ de recherche bien balisé et très actif, d'autant plus que Catherine Withol de Wenden fait le constat que ces dernières ont pris un essor sans précédent depuis le début du XXIe siècle avec 240 millions de migrants internationaux en 2010 contre 120 millions en 1999, bien qu'elles restent inférieures au nombre de migrants internes (740 millions en 2010). Cependant, Gildas Simon⁵⁷ remarque que la contribution migratoire à la mobilité internationale est quantitativement très inférieure aux autres grandes mobilités que sont le tourisme, les voyages d'affaires, les visites familiales ou amicales, et les pèlerinages. Alors que les migrants internationaux représentent seulement 3% de la population mondiale, il y a, à leur égard, une fermeture progressive des frontières, conduisant à un renouvellement des travaux sur ces dernières dans les années 2000.

Michel Foucher, dans *L'obsession des frontières*, en dénombre 311 dans le monde qu'il définit comme « des discontinuités à fonction de marquage politique⁵⁸ ». Si Michel Foucher parle, en 2016, d'un « retour des frontières⁵⁹ », Anne-Laure Amilhat-Szary⁶⁰ fait le constat d'une fermeture des frontières par la multiplication de barrières matérielles, comme les murs qui représentent 16% des frontières dans le monde, et technologiques, comme les *smart borders* qui sont également mobiles. Cette fermeture entraîne d'une part l'externalisation de certaines

⁵⁶ LE BIGOT B. (2021). « Des 'migrations privilégiées' ? Au carrefour des catégories de la mobilité internationale », in E. AKIN, T. CHABRE, C. COSQUER, S. COUSIN, V. HUGOO, B. LE BIGOT, P. VALLOT, Dossier « migrer sans entraves », *De facto*, n°27. En ligne : <https://www.icmigrations.cnrs.fr/2021/07/09/defacto-027-03/>

⁵⁷ SIMON G. (1998). *op. cit.*

⁵⁸ FOUCHER M. (2012). *L'obsession des frontières*. Perrin, page 20

⁵⁹ FOUCHER M. (2016). *Le retour des frontières*. CNRS Editions

⁶⁰ AMILHAT SZARY A-L. (2015), *Qu'est-ce qu'une frontière aujourd'hui ?*, Presses Universitaires de France, p. 162. En ligne : <https://www.cairn.info/qu-est-ce-qu-une-frontiere-aujourd-hui--9782130651635.htm>

frontières, comme au Mali et en Mauritanie afin d'arrêter les migrants africains avant qu'ils n'arrivent en Europe, et d'autre part, l'apparition de nouveaux acteurs à prendre en compte dans les études sur les migrations internationales comme Frontex, agence européenne de garde-frontières et garde-côtes chargée de la gestion et de la filtration aux frontières de l'Union européenne. Anne-Laure Amilhat-Szary fait effectivement le constat que les frontières sont filtrantes, sélectives, et non totalement fermées aux flux humains. Les études contemporaines sur les migrations internationales intègrent donc les travaux sur les frontières comme en témoigne une carte réalisée en 2012 par Philippe Rekacewicz⁶¹ qui montre que ces barrières ont toutes pour point commun d'être situées à des interfaces entre niveaux de développement différents et sur lesquelles s'exerce une pression migratoire puisque les populations des pays les moins avancés sont attirées par les offres d'emploi et les conditions de vie dans les pays développés ou émergents d'Europe, d'Amérique du Nord, d'Océanie, d'Asie de l'Est (Japon, Corée du Sud), d'Amérique du Sud, du Golfe, et d'Afrique du Sud. Cette carte montre également que les citoyens des pays des Suds ont besoin d'un visa pour pénétrer dans l'espace Schengen, tandis que les citoyens de nombreux pays des Nordes en sont exemptés. Le retour des contrôles aux frontières de la Hongrie, de l'Autriche et de la France en 2015, en contexte de « crise migratoire » comme l'appellent les médias et le monde politique, témoigne bien du fait que la frontiérisation du monde est une réponse, entre autres choses, aux migrations et, dans ce cas précis, à l'arrivée de réfugiés syriens. Or, cette frontiérisation du monde n'arrête pas les migrations internationales comme en témoignent les nouveaux travaux sur le sujet et dont l'approche est qualitative. Dans un article de 2016, Philippe Rekacewicz⁶² explique que les obstacles physiques et juridiques aux frontières criminalisent l'immigration et produisent de « l'immigration illégale », que la circulation des migrants est toujours aussi intense mais qu'ils sont poussés, par ces obstacles, à avoir recours à des passeurs, et à emprunter des routes beaucoup plus dangereuses afin de les contourner, causant ainsi des milliers de morts. Enfin, puisque des camps et des centres de rétention sont construits aux frontières des pays d'immigration afin d'accueillir les « migrants illégaux » qui se sont faits arrêter, Olivier Clochard ou encore Michel Agier⁶³ s'intéressent à la manière dont les migrants habitent ces camps, ou dit autrement, les subissent, les investissent, les transforment et y cohabitent. Dans la troisième édition de l'*Atlas des migrants en Europe* paru en 2017 sous la direction d'Olivier

⁶¹ Cité In REKACEWICZ P. (2016). « Mourir aux portes de l'Europe », *Visionscarto.net*. En ligne : <https://visionscarto.net/mourir-aux-portes-de-l-europe>

⁶² REKACEWICZ P. (2016). *op. cit.*

⁶³ BAGAUT C. (2003). « Entretien avec Michel Agier. Habiter la frontière », *Sciences humaines*, n°249. En ligne : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2013-6-page-8.htm>

Clochard⁶⁴, les lieux d'enfermement, peu visibles et méconnus, où vivent des migrants y sont photographiés afin de donner à voir les conditions de vie dans ces camps situés aux frontières. Une exposition « Habiter le campement⁶⁵ » est par ailleurs mise en place en 2016, témoignant de l'importance du croisement entre les travaux sur les migrations internationales et les frontières et de l'utilisation de la photographie.

De nouvelles études se développent également en lien avec la question du genre puisque les hommes ne sont pas les seuls à effectuer des migrations internationales. Sophie Blanchard, Jean Estebanez et Fabrice Ripoll⁶⁶ notent ainsi que dans les pays des Nord, une grande partie des travailleuses domestiques sont des femmes migrantes venues des pays des Suds. Dans un ouvrage publié en 2020 sous le titre *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée*, Camille Schmoll⁶⁷ s'intéresse aux femmes migrantes qui ont longtemps été absentes des travaux sur les migrations car elles étaient associées à la sédentarité et à l'attente de leur époux. Ce livre se présente comme une enquête afin de restituer le parcours complexes de ces femmes interrogées par la géographe qui nous donne ainsi à voir leur quotidien. L'*Atlas des migrants en Europe* contient également des récits de migrants qui ont été recueillis afin de donner la parole aux individus qui parcourent les routes migratoires, d'appréhender au plus près leur expérience vécue et de se situer à leur hauteur de vue. Ceci témoigne donc du renouvellement des méthodes d'analyse des migrations internationales au XXI^e siècle, celles-ci étant plus qualitatives que quantitatives car des entretiens sont accordés aux migrants afin qu'ils puissent s'exprimer sur leur identité, leur parcours et leur vécu, permettant ainsi de les individualiser et les rendre visibles. Cette nouvelle approche peut également être empreinte d'une certaine forme d'engagement (les migrations étant un objet politisé). Et en effet, cet atlas réunit d'une part, les contributions de chercheurs, mais également de militants et associatifs membres du réseau MIGREUROP, et d'autre part, des cartes de Philippe Rekacewicz qui s'inscrivent dans le courant qu'est l'Ecole de cartographie radicale et engagée (Annexe 1).

⁶⁴ PRZYBYL S. (2018). « Clochard, Olivier Dir. MIGREUROP. Atlas des migrants en Europe : approches critiques des politiques migratoires », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n°4, pp. 231-233. En ligne : <https://journals.openedition.org/remi/12168>

⁶⁵ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/veille/autour-de-lexposition-habiter-le-campement>

⁶⁶ BLANCHARD S., ESTEBANEZ J. et RIPOLL F. (2021). « Chapitre 7. Les trajectoires des migrants transnationaux », *Géographie sociale. Approches, concepts, exemples*, Armand Collin, Paris, pp. 127 – 143. En ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/geographie-sociale--9782200627355-page-127.htm>

⁶⁷ SCHMOLL C. (2020). *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée*. La Découverte, « Cahiers libres ». En ligne : <https://www.cairn.info/les-damnees-de-la-mer--9782348041075.htm>

Enfin, dans un contexte de changements climatiques, les travaux sur les migrations environnementales se multiplient depuis 2011 d'après Bernadette Mérenne-Schoumaker⁶⁸. Selon cette dernière, il existe une difficulté à nommer, qualifier et quantifier ce phénomène. Dans un article, elle rappelle que le terme le plus adéquat est celui de déplacés environnementaux mais qu'il est peu utilisé par les organismes internationaux, et qu'il est faux de parler de réfugiés environnementaux puisque c'est un statut juridique dont ces individus ne bénéficient pas. Christel Cournil a notamment écrit en 2010, un article qui s'intitule « Les "réfugiés environnementaux" : enjeux et questionnements autour d'une catégorie émergente⁶⁹ ». Outre les difficultés de terminologie, les points de vue divergent entre les discours qui font de l'environnement un facteur de migration comme les autres (discours des chercheurs à la fin des années 1990 selon B. Mérenne-Schoumaker⁷⁰), et les discours qui font de la migration une adaptation aux changements climatiques (ce que démontrent les recherches empiriques depuis 2010 d'après B. Mérenne-Schoumaker⁷¹). Les études situées au croisement des migrations internationales et de l'environnement constituent donc un champ de recherche à l'origine de débats scientifiques, politiques et de société.

L'étude des migrations internationales nécessite d'avoir recours à de nombreux concepts peu parlant pour les élèves, qui peuvent également avoir des difficultés à saisir toute la diversité et la complexité des migrations internationales. Car en effet, ces dernières ne sont pas qu'un déplacement linéaire d'un point A à un point B avec franchissement d'une frontière mais un système spatial et temporel qui articule des régions du monde, ainsi que des réseaux et des acteurs, et qui entremêlent les fonctions de départ, de transit et d'arrivée assignées aux espaces. A cela, s'ajoute le fait que les médias véhiculent des images parfois erronées sur les migrations internationales et tendent à invisibiliser les conditions de vie des migrants. Dès lors, il est nécessaire, pour enseigner les migrations internationales, d'avoir recours à une démarche pédagogique qui permette de surmonter ces obstacles. C'est le cas, par exemple, de l'étude de cas qui, en partant du concret, permet aux élèves de mieux définir et caractériser les migrations internationales mais aussi de comprendre et cerner les enjeux qui en découlent : la diversité des

⁶⁸ MERENNE-SCHOUMAKER B. (2020). « Les migrations environnementales : un nouvel objet d'enseignement », *Géococonfluences*. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/changement-global/articles-scientifiques/migrations-environnementales>

⁶⁹ COURNIL C. (2010). « Les "réfugiés environnementaux" : enjeux et questionnements autour d'une catégorie émergente », *Migrations Société*, n° 128, pp. 67-79. En ligne : [://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2010-2-page-67.htm](http://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2010-2-page-67.htm)

⁷⁰ MERENNE-SCHOUMAKER B. (2020). *op. cit.*

⁷¹ *Ibid.*

migrations, la dimension circulatoire, le jeu des acteurs, les inégalités migratoires, les conséquences économiques et sociales sur les territoires de départ, d'arrivée et de transit, ou encore le traitement politique des migrations.

3. L'étude de cas ou démarche inductive dans la géographie enseignée

3.1. L'étude de cas : une démarche inductive ?

L'étude de cas est une démarche didactique très répandue actuellement dans l'enseignement de la géographie et apparaît de plus en plus comme l'une des démarches à privilégier dans l'étude des relations entre l'espace et les sociétés avec les élèves comme le rappellent Caroline Leininger-Frézal, Nicolas Douay et Marianne Cohen⁷². L'étude de cas est définie par Pierre Delias, Olivier Perret et Philippe Sierra comme « une situation-problème de géographie qui met en relation un territoire à une échelle donnée et des acteurs spatiaux (...) à partir de problématiques précises, en lien avec le thème d'étude sélectionné.⁷³ » Autrement dit, l'étude de cas implique l'analyse d'un cas géographique concret à partir d'un dossier documentaire et selon un angle d'étude particulier.

L'étude de cas est souvent définie comme une démarche inductive. Cette dernière, théorisée par Aristote dans ses *Seconds Analytiques* puis Isaac Newton dans sa *Lettre à Oldenburg* (1672), peut être définie comme une généralisation à partir de l'observation de quelques cas particuliers aux mêmes propriétés. Autrement dit, la méthode inductive implique de partir de l'expérience (le particulier) pour aller vers la théorie (le général), par opposition à la démarche déductive qui nécessite de formuler des théories générales puis de les confronter à l'expérience, c'est-à-dire, de partir du général pour aller vers le particulier. Or, pour Pierre Delias, Olivier Perret et Philippe Sierra, l'étude de cas est une démarche en partie déductive et en partie inductive. Elle est en partie inductive puisqu'elle se fait en deux temps : premièrement, l'étude d'un cas géographique concret et précis à échelle locale ou régionale à partir duquel les élèves émettent des hypothèses, et secondairement, la mise en perspective du cas étudié et de la problématique générale en d'autres lieux du monde ainsi qu'à d'autres échelles

⁷² LEININGER-FREZAL C., DOUAY N., COHEN M. (2016). « L'étude de cas face à l'exemple : pratiques et enjeux dans l'enseignement de la géographie et de l'aménagement à l'université », *Recherches en éducation*, n°27. En ligne : <http://journals.openedition.org/ree/6215>

⁷³ DELIAS P., PERRET O. et SIERRA P. (2017). « Chapitre 13. Didactique de la géographie : croquis, composition et étude de cas » In P. Sierra, *La géographie : concepts, savoirs et enseignement*. Armand Colin, « Collection U », pp. 317-336. En ligne : <https://www.cairn.info/la-geographie-concepts-savoirs-et-enseignements-9782200613600-page-317.htm>

géographiques voire temporelles si possible. Cette deuxième phase n'est pas une généralisation mais bien plutôt une contextualisation (c'est-à-dire une ouverture de l'étude sur d'autres espaces, et à d'autres échelles comme l'échelle mondiale notamment) permettant une approche multiscalaire mais aussi d'aborder les aspects laissés de côté par l'étude de cas. Cette dernière étant aussi en partie déductive puisque le cas particulier qui est étudié est analysé sous l'angle d'une problématique définie en amont de l'étude de cas.

L'étude de cas peut être conduite de manière filée tout au long de la séquence, avec un va-et-vient constant entre l'étude du cas et la mise en perspective, ou bien être traitée d'un bloc en amont de la mise en perspective comme le précisent Anne Hertzog et Philippe Sierra⁷⁴. Dans les deux situations, les élèves doivent répondre, à partir d'un dossier documentaire, à un questionnement.

Un exemple n'est pas une étude de cas et s'en distingue dans sa mise en œuvre et sa finalité. En effet, comme le rappelle Jean-Pierre Lauby⁷⁵, l'exemple est traité en 15 ou 20 minutes, contre 3 heures pour l'étude de cas, et sert, de manière ponctuelle, à étayer une démonstration ou à donner corps à un développement général.

3.2. Les apports de l'étude de cas

Selon Pascal Clerc : « une étude de cas n'est pas un objet à apprendre mais un moyen de comprendre des situations et de construire des concepts⁷⁶ ». Autrement dit, passer par la démarche inductive, qui invite à recourir à l'observation, la description puis l'analyse d'un cas géographique particulier à l'aide de différents outils, pour ensuite monter en généralité et conceptualiser, conduirait à construire de manière progressive les concepts avec les élèves et leur permettrait donc de mieux les saisir. Pour Catherine Biaggi⁷⁷, il est ainsi moins question de doter les élèves de connaissances monographiques sur le cas étudié, que de les former à ces démarches d'observation, de description et de questionnement qui permettent l'appropriation durable des notions enseignées et leur compréhension. En effet, parmi les finalités de l'étude

⁷⁴ HERTZOG A, SIERRA P. (2017). « Chapitre 3. L'évolution de l'enseignement de la géographie en France » In P. Sierra, *La géographie : concepts, savoirs et enseignements*. Paris, Armand Colin, « Collection U », pp. 69-81. En ligne : <https://www.cairn.info/la-geographie-concepts-savoirs-et-enseignements--9782200613600-page-69.htm>

⁷⁵ LAUBY J-P. (2012). *Etudes de cas géographie 4^e – mise en œuvre des nouveaux programmes du collège*. CRDP de Paris.

⁷⁶ Cité In GLAUDEL A. (2016). *L'« activité didactique » des enseignants de l'école primaire: étude de cas en géographie*. Thèse de doctorat de l'Université de Reims Champagne-Ardenne. En ligne : <https://hal.science/tel-01638136>

⁷⁷ BIAGGI C. (2015). « Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? », *Annales de géographie*, vol. 704, no. 4, pp. 452-465. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-Annales-de-geographie-2015-4-page-452.htm>

de cas, figure l'acquisition de savoirs fondamentaux transférables à d'autres espaces lors de la phase de mise en perspective.

Outre la montée progressive en généralité, qui facilite l'appropriation des notions étudiées en classe, le passage par l'étude de cas permet également d'enseigner une géographie ancrée dans le réel, incarnée, et qui parle davantage aux élèves à qui il est demandé d'étudier des documents pouvant être des photographies à hauteur de vue, des témoignages d'acteurs, des récits, des articles de presse, ou encore des cartes retraçant le parcours d'acteurs. Pour Marc Delaplace et Daniel Niclot⁷⁸, la question du sens attribué aux savoirs scolaires est même fondamentale dans les apprentissages et les conditionne. En effet, les élèves comprennent mieux les notions qui leur sont enseignées et sont plus aptes à les réinvestir au moment de la contextualisation s'ils sont capables de mettre du sens derrière celles-ci. Ainsi, l'acquisition de savoirs factuels n'est pas contraire à la construction de processus de conceptualisation et, bien au contraire, « semble être un passage obligé pour parvenir aux idées abstraites⁷⁹ ». Pour rappel, la seconde phase d'une étude de cas, qui consiste à mettre en perspective la problématique ou la notion étudiée, ne relève pas d'une géographie totalement abstraite puisque le professeur appuie son propos et l'illustre à l'aide d'exemples.

Alors que la démarche déductive consiste à aller du concept vers son application selon un schéma descendant qui place les élèves dans une position de recevoir un savoir transmis par le professeur sans qu'il y ait de questionnement de leur part sur ces savoirs (Marc Michel⁸⁰), l'avantage de la démarche inductive est de placer les élèves dans une situation de faire de la géographie et pas seulement d'apprendre de la géographie selon Catherine Biaggi⁸¹. Or, co-construire avec les élèves les savoirs géographiques que l'enseignant souhaite leur transmettre apparaît là aussi comme un moyen pour eux de s'approprier au mieux les concepts étudiés et de les comprendre. Pour Pierre Delias, Olivier Perret et Philippe Sierra⁸² qui définissent l'étude de cas comme une situation-problème, l'objectif de cette dernière est d'amener les élèves à réaliser des travaux, du type rédaction ou croquis, de manière à ce qu'ils assimilent et s'approprient des savoirs ou développent des compétences. En effet, Anne Glaudel⁸³ écrit dans sa thèse que, dans l'expression « étude de cas », le mot « cas » signifie que le fait étudié pose

⁷⁸ DELAPLACE M. et NICLOT D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie – Enquête au collège et au lycée*, Canopé, CRDP de Reims

⁷⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁸⁰ MICHEL M. (2002). « La démarche inductive en pédagogie », *Le Portique*. En ligne : <https://journals.openedition.org/leportique/182>

⁸¹ BIAGGI C. (2015). *op. cit.*

⁸² DELIAS P., PERRET O. et SIERRA P. (2017). *op. cit.*

⁸³ GLAUDEL A. (2016). *op. cit.*

problème et qu'il invite les élèves à s'interroger et à raisonner. Or, un enseignement visant le développement du raisonnement géographique faciliterait, selon Gérard Molines⁸⁴ qui insiste sur la nécessité d'une géographie scolaire tournée vers les apprentissages conceptuels, les acquisitions conceptuelles chez les élèves. L'étude de cas peut ainsi être définie, par opposition au cours magistral, comme une « méthode active ou appropriative⁸⁵ » des connaissances et savoir-faire géographiques que les élèves doivent acquérir. Le savoir transmis est ainsi interrogé et construit par les élèves qui, pour résoudre la situation-problème que représente l'étude de cas, s'appuient sur l'analyse d'un dossier documentaire (Anna Hertzog et Philippe Sierra⁸⁶).

Enfin, depuis la démocratisation de l'Ecole, le niveau des élèves au sein de chaque classe est de plus en plus hétérogène, or, s'approprier et comprendre un concept peut se révéler compliqué pour les élèves présentant des difficultés scolaires, voire représenter un obstacle aux apprentissages selon Marc Delaplace et Daniel Niclot⁸⁷. Dans un article, Jean-Christophe Torres⁸⁸ rappelle l'importance de mettre en place des démarches pédagogiques qui prennent en compte l'hétérogénéité des classes dans leur mise en œuvre. Et c'est notamment ce que permet l'étude de cas puisqu'il est possible de créer différents parcours d'analyse du dossier documentaire sur lequel elle s'appuie. Il est en effet possible de guider davantage les élèves en difficulté en leur précisant dans quel document chercher telle information. Ainsi, si les concepts peuvent se révéler difficiles à comprendre, et notamment pour les élèves présentant des difficultés scolaires, les enseigner par le biais de l'étude de cas peut être un moyen pour surmonter cette difficulté puisqu'elle permet de faire de la différenciation pédagogique que Philippe Perrenoud définit de cette manière « Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale – la même leçon, les mêmes exercices pour tous⁸⁹ ». Il est donc possible, par l'étude de cas, de rendre possible l'acquisition des concepts géographiques par chaque élève.

Au regard, d'une part, des nombreux avantages que possède l'étude de cas pour l'apprentissage et le développement de compétences chez les élèves, et d'autre part, de la difficulté que ces derniers ont à s'approprier (définir, caractériser, comprendre, réinvestir et

⁸⁴ MOLINES G. (1998). *Concepts, notions et raisonnements dans la géographie enseignée*. Thèse de géographie, Université d'Avignon cité In DELAPLACE M. et NICLOT D. (2005). *op. cit.*

⁸⁵ DELIAS P., PERRET O. et SIERRA P. (2017). *op. cit.*

⁸⁶ HERTZOG A. et SIERRA P. (2017). *op. cit.*

⁸⁷ DELAPLACE M. et NICLOT D. (2005). *op. cit.*

⁸⁸ TORRES J-C. (2016). « Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques », *Administration et éducation*, Association française des acteurs de l'éducation, n°150, pp. 159-164. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2016-2-page-159.htm>

⁸⁹ PERRENOUD P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF cité In TORRES J-C (2016). *op. cit.*

raisonner) le concept de mobilité et ses composantes (comme les migrations internationales), et à les réinvestir, la question que je me pose est la suivante : qu'est-ce que la démarche inductive par l'étude de cas apporte aux élèves dans leur apprentissage des mobilités, et plus particulièrement de son attribut que sont les migrations internationales ? L'enjeu sera dès lors de démontrer comment l'utilisation de la démarche inductive par l'étude de cas permet, à partir d'une géographie factuelle et qui fait davantage sens pour les élèves, une meilleure compréhension et acquisition du concept de mobilités et plus particulièrement de son attribut que sont les migrations internationales.

Partie 2 : Les migrations internationales : un objet d'enseignement pour quels enjeux ?

1. La place accordée aux migrations internationales dans les programmes de géographie du secondaire

1.1. Un thème central en classes de quatrième et de seconde

Si je me réfère au Bulletin officiel de la classe de quatrième (2015)⁹⁰ et à celui de la classe de seconde (2019)⁹¹, je constate que l'étude des migrations internationales constitue un sous-thème dans chacun des deux programmes. En effet, en classe de quatrième, le sous-thème 1 du thème 2 s'intitule « Un monde de migrants », tandis que le sous-thème 1 du thème 3 de seconde porte sur « Les migrations internationales ».

Notons toutefois que, d'après un récent article (2021) d'Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal⁹², les migrations internationales font l'objet d'un enseignement spécifique depuis 2009 au collège, mais seulement depuis 2019 au lycée où elles étaient abordées en lien avec la géographie régionale.

⁹⁰ *Bulletin officiel* (2015). du 26 novembre. <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

⁹¹ *Bulletin officiel* (2019). du 22 janvier. <https://eduscol.education.fr/document/23410/download>

⁹² LECOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). « Enseigner les migrations : une question en débat dans la classe ? », *L'Espace géographique*, vol. 50, pp. 82-100. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2021-1-page-82.htm>

1.2. Un questionnement présent en filigrane tout au long de la scolarité

De manière implicite, les migrations internationales sont également étudiées à d'autres niveaux de classe, ou en d'autres matières comme l'histoire et la spécialité HGGSP (Annexe 2).

Niveau de classe et discipline	Thème	Thème	Thème	Thème
Sixième (géographie)	Thème 1 « Habiter une métropole » → Les métropoles attirent des populations d'autres pays.	Thème 4 « Le monde habité » → Etude des dynamiques de peuplement en cours dans le monde et donc des migrations internationales.		
Cinquième (géographie)	Thème 1 « La question démographique et l'inégal développement » → Les migrations internationales révèlent des inégalités de développement et participent des dynamiques démographiques.	Thème 3 « L'environnement du local au planétaire » → Le changement climatique entraîne des migrations environnementales		
Quatrième (géographie et histoire)	Thème 1 « L'urbanisation du monde » → Les villes attirent des populations.	Thème 2 « Les mobilités humaines transnationales » → Montrer aux élèves l'importance des grands mouvements transnationaux qui relèvent du tourisme ou des migrations.	Thème 3 « Des espaces transformés par la mondialisation » → Etude des dynamiques d'un grand ensemble régional (dont les migrations).	Thème 2 « L'Europe et le monde au XIXe siècle » → Permet de replacer les migrations dans un contexte historique (à savoir celui des migrations de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle).
Troisième (géographie)	Thème 1 « Dynamiques territoriales de la France contemporaine » → Les migrations internes à la France sont des dynamiques qui travaillent et recomposent le territoire français.	Thème 2 « Pourquoi et comment aménager le territoire ? » → Les migrations représentent un moteur ou un défi dans l'aménagement du territoire.	Thème 3 « La France et l'Union européenne » → Ce thème pose la question des migrations au sein de l'Union européenne et implique l'examen d'une région transfrontalière et donc d'une frontière traversée quotidiennement.	
Seconde (géographie)	Thème 1 « Sociétés et environnements : des équilibres fragiles » → Les effets du changement climatique peuvent contraindre certaines populations à migrer tout comme le manque de ressources.	Thème 2 « Territoires, populations et développement » → Etude des trajectoires démographiques (la migration étant une dynamique démographique) et des inégalités (pouvant être la cause des migrations).	Thème 3 « Des mobilités généralisées » → Etude des flux migratoires internationaux.	

Première (géographie et HGGSP)	Thème 1 « La métropolisation : un processus mondial différencié » → Attractivité de certaines métropoles.	Thème 4 « La Chine : des recompositions spatiales spectaculaires » → Etude des migrations des campagnes vers les villes.	Thème 3 « Etudier les divisions politiques du monde : les frontières » → C'est leur franchissement qui distingue la migration internationale de la migration interne, d'autant plus que leur fermeture progressive rend illégales certaines migrations.	
Terminale (géographie)	Thème 3 « L'Union européenne dans la mondialisation : des dynamiques complexes » → Il invite à étudier la politique de l'Union européenne au sujet des migrations internationales.			

Tableau récapitulatif de la place des migrations dans l'enseignement au secondaire.

Comme en témoigne ce tableau, une place importante est accordée à l'étude des migrations dans les programmes scolaires. Ceci reflète ce qui a été mis en évidence dans la partie scientifique. A savoir d'une part, que les migrations internationales constituent un champ de recherche très actif dans le monde scientifique. Et d'autre part, qu'elles sont au cœur de nombreuses analyses en géographie car elles participent du fonctionnement de nos sociétés et de certains processus comme la mondialisation, la métropolisation et la fermeture des frontières.

2. Ce qui est enseigné des migrations internationales

2.1. Les prescriptions du Ministère de l'Education Nationale

La lecture du Bulletin officiel est la première étape par laquelle doit passer un professeur en vue de préparer une séquence d'enseignement. C'est pourquoi je me suis penchée sur celui de quatrième (2015) et sur celui de seconde (2019), qui fournissent des prescriptions pour la mise en œuvre d'une séquence sur les migrations internationales. Il est ainsi demandé, en classe de quatrième, de faire étudier aux élèves la diversité des migrations internationales (motivations variées) et de leur faire comprendre que, contrairement à ce qui est souvent montré dans les médias, les migrations ne concernent pas uniquement le bassin méditerranéen et ne se font pas uniquement des Suds vers les Nords. En ce qui concerne la classe de seconde, il est demandé d'insister sur la diversité des migrations, tant sur le plan des motivations que des acteurs, mais aussi d'étudier les différents enjeux que représentent ces migrations internationales pour les

espaces de départ et ceux d'arrivée. Enfin, il faut également étudier les différentes stratégies politiques dont font l'objet ces migrations.

Cette réflexion sur les prescriptions du Ministère peut être approfondie par la lecture des fiches Eduscol de quatrième (2016)⁹³ et de seconde (2020)⁹⁴. Ces dernières reprennent et explicitent les indications du Bulletin officiel, mais insistent également sur d'autres points. La fiche Eduscol de quatrième (2016) conseille d'avoir recours à une approche multiscalair mais aussi centrée sur les acteurs, leurs pratiques, leurs représentations, et plus largement leurs parcours, permettant ainsi d'aborder la notion de circulation migratoire. Enfin, dans la mesure où le fil directeur de l'année de quatrième en géographie est le concept de mondialisation, la fiche recommande de montrer aux élèves que les migrations internationales participent de la mondialisation en mettant en relation, tout en les hiérarchisant, les différents territoires du monde. La fiche Eduscol de seconde (2020) encourage, en plus de ce qui a été précédemment cité, à aborder la question du « cloisonnement du monde » et de la mortalité des migrants, de mettre en évidence la régionalisation des flux migratoires, mais aussi d'étudier les migrations environnementales et de rappeler les difficultés terminologiques et de comptage de ces dernières. Enfin, puisque le fil directeur de l'année de seconde est la notion de transition, la fiche recommande d'analyser les migrations internationales comme le reflet d'un monde en transition.

Si l'on se réfère à nouveau à la fiche Eduscol de quatrième (2016), il est écrit que « Ce thème permet d'aborder les questions majeures suivantes, dans des termes qui ne sont évidemment pas ceux dans lesquels on les posera en classe ». Il y a donc une nécessité d'adapter la manière dont est étudié un concept scientifique et de le transposer en notion enseignée. Pour Marc Delaplace et Daniel Niclot, il s'agit d'extraire les composantes ou attributs pertinents attachés à ce concept, en fonction des finalités éducatives de la géographie scolaire, et sur lesquelles nous reviendrons un peu plus tard.

⁹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). « Cycle 4 Histoire-géographie. S'approprier les différents thèmes du programme. Géographie/classe de Quatrième ». En ligne : <https://eduscol.education.fr/298/histoire-geographie-cycle-4>

⁹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2020). « Voie générale et technologique. 2de géographie ». En ligne : <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>

2.2. Un regard critique sur ce *curriculum* prescrit

Après analyse des programmes scolaires, je décide de confronter les prescriptions ministérielles à l'avis de professeurs et de géographes qui ont analysé la place accordée aux migrations internationales dans l'enseignement ainsi que les approches dont elles font l'objet.

En 2014, soit peu de temps avant les deux dernières réformes des programmes de collège et de lycée, Tanguy Pennec⁹⁵ rédige un article dans lequel il fait un état des lieux de l'enseignement des migrations internationales en explicitant, d'une part, les directives ministérielles à suivre et en pointant du doigt, d'autre part, les limites des programmes scolaires. Les enseignants doivent ainsi étudier les migrations internationales de manière globale avec leurs élèves, utiliser les outils des historiens pour les étudier, les approcher de manière qualitative, et à avoir une réflexion géopolitique sur ce phénomène. Les limites qu'il met en avant sont la prise en compte tardive (2009), par les programmes scolaires, du tournant épistémologique des années 1980-1990, décennies au cours desquelles les chercheurs pensent les migrations de manière globale, parlent désormais de champ migratoire et de circulation migratoire, et commencent à étudier les diasporas. Une seconde limite pointée du doigt est l'approche encore très quantitative, en 2014, des migrations internationales, conduisant à adopter une vision à la fois déshumanisée des migrants et binaire avec d'un côté le pays de départ et de l'autre le pays d'accueil sans référence aux circulations et à la plurifonctionnalité des espaces migratoires.

En 2021, Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal⁹⁶ poursuivent cette réflexion en rappelant l'accent mis, par les nouveaux programmes de 2015 (collège) et 2019 (lycée), sur une approche plus qualitative et humanisante des migrations internationales et des migrants, mais en pointant également du doigt quelques limites. Les professeurs peuvent en effet faire face à une première difficulté lorsqu'il s'agit d'articuler l'entrée actorielle (approche qualitative) avec l'étude des flux migratoires (approche quantitative). Tandis qu'une seconde difficulté réside dans la possibilité de se contredire entre, d'un côté, la diversité mise en avant lors de l'étude de cas, et de l'autre, l'invisibilisation de cette diversité par l'étude des flux migratoires lors de la mise en perspective.

⁹⁵ PENNEC T. (2014). « Enseigner les migrations en géographie : un état des lieux », *Hommes & migrations*, no 1307, pp. 170-175. En ligne : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2915>

⁹⁶ LÉCOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). *op. cit.*

Enfin, Bernadette Mérenne-Schoumaker⁹⁷ évoque la difficulté rencontrée par le monde de l'enseignement pour intégrer la question des migrations environnementales et qu'elle explique par la complexité à nommer et quantifier ces migrations internationales dans le monde scientifique.

3. Les finalités de l'enseignement des migrations internationales

3.1. Les enjeux d'apprentissage

Pour Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal⁹⁸, des savoirs géographiques et des connaissances épistémologiques sont en jeu dans l'enseignement des migrations internationales. D'une part, certains des attributs mobilisés en géographie des migrations internationales doivent être enseignés aux élèves : migrant (émigré, immigrant) ; migration (illégal, légale) ; réfugié politique ; déplacé climatique ; *brain drain* ; remise ; flux ; circulation migratoire ; routes migratoires ; Suds et Nords ; diaspora. Ces concepts doivent être compris et acquis par les élèves, ce qui signifie qu'ils doivent être en mesure de les définir, de les caractériser, de les comprendre, de les réinvestir et de raisonner à partir de ceux-ci. L'enjeu est ici l'acquisition de savoirs fondamentaux transférables à d'autres espaces. D'autre part, l'acquisition de ces savoirs contribue à développer la capacité des élèves à penser en géographie (pourquoi ici et pas ailleurs ? quelles implications socio-spatiales ? quelles dynamiques spatiales et territoriales ? la place des acteurs, le raisonnement multiscalaire) mais aussi à penser d'une manière générale (à conceptualiser, décrire et analyser, expliquer un phénomène, comprendre et argumenter sur un sujet, se questionner et réfléchir, organiser leurs savoirs). Enfin, c'est l'occasion pour les élèves de développer leur culture générale car ils acquièrent des connaissances sur le monde et sur l'espace étudié lors de l'étude de cas comme l'espace méditerranéen ou le Golfe persique pour ne citer que quelques exemples.

L'enseignement et l'étude des migrations internationales permettent également aux élèves de développer des compétences ou des capacités disciplinaires et transversales comme construire des repères spatiaux (les systèmes migratoires, les foyers d'immigration et les foyers d'émigration, les espaces de transit, les frontières murées), analyser et comprendre un document

⁹⁷ MERENNE-SCHOUMAKER B. (2020). « Les migrations environnementales : un nouvel objet d'enseignement », *Géoconfluences*. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/changement-global/articles-scientifiques/migrations-environnementales>

⁹⁸ LECOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). *op. cit.*

(texte, carte, photographie, graphique), pratiquer différents langages en géographie (cartographique, schématique), ou encore s'informer dans le monde du numérique (les migrations internationales sont très médiatisées).

Comme annoncé dans la partie scientifique, l'apprentissage et l'acquisition de tous ces savoirs peuvent s'avérer compliqué. A ce titre, les enseignants questionnés par Aurore Lecomte et Caroline Leininger Frézal⁹⁹ affirment tous que le passage à l'abstraction est difficile pour les élèves et qu'ils rencontrent des difficultés quand les migrations sont abordées à l'échelle mondiale.

3.2. Apprendre dans un but civique

Comme le rappelle la fiche Eduscol de quatrième (2016), l'enseignement des migrations peut contribuer au parcours citoyen de l'élève dans le cadre d'un cours d'Enseignement Moral et Civique sur la solidarité, la justice ou la sécurité des personnes. Ce travail peut être conduit en exploitant avec les élèves les témoignages de différents acteurs comme un migrant, une association, une ONG ou un responsable public (police, justice). La fiche Eduscol de quatrième rappelle également que les migrations internationales sont au centre de l'actualité et que leur enseignement est l'occasion d'éduquer les élèves aux médias et à l'information afin d'en faire des citoyens capables de faire preuve d'esprit critique et d'autonomie de jugement.

Pour Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal¹⁰⁰, l'enseignement des migrations internationales participent effectivement à l'éducation citoyenne des élèves. Elles évoquent la théorie des *Powerfull knowledge* qu'elles traduisent en français par « savoirs disciplinaires structurants ». Autrement dit, les savoirs ou connaissances (ici géographiques) constituent un enjeu d'apprentissage pour les élèves en même temps de contribuer au développement de leurs capacités à penser (ici, en géographie), et donc à comprendre le monde voire à agir dans ce monde (en prenant part aux débats par exemple).

Dans la mesure où les migrations internationales constituent une question socialement vive – c'est-à-dire un sujet qui fait débat dans la société et dans le monde scientifique, qui est repris par les médias, et qui interpelle au sein de l'Ecole – la théorie des géocapabilités peut être appliquée aux migrations internationales. Pierre Colin¹⁰¹, qui a notamment travaillé sur ce sujet,

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ COLIN P. (2020). « Les frontières : une question socialement vive à enseigner », Les Cahiers d'Outre-Mer, vol. 282, pp. 379-390. En ligne : <https://journals.openedition.org/com/12529>

définit les migrations internationales, les mobilités et les frontières comme des questions sociales vives en géographie. Ce sont en effet des objets politisés, médiatisés, et qui ne font pas consensus.

Les enseignants interrogés par Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal¹⁰² cherchent donc à donner aux élèves des clefs de compréhension des migrations, plus qu'à déconstruire les représentations des élèves, d'où l'importance de l'apprentissage (enjeu auquel je m'intéresse tout particulièrement dans ce mémoire). Les enseignants doivent ainsi mettre en œuvre une démarche d'apprentissage cohérente et active afin de faire apprendre aux élèves les *Powerfull knowledge* associés aux migrations internationales. L'étude de cas permettrait aux élèves, en partant du concret, de déjouer les représentations restreintes et médiatisées des migrations internationales (ainsi que leurs propres représentations), et donc de relativiser l'expression de « crise migratoire » de 2015 par exemple, ou encore de saisir la diversité des acteurs et des situations qui se cachent derrière la notion de migrations internationales.

4. L'étude de cas pour enseigner les migrations internationales

4.1. Les prescriptions du Ministère : recourir à l'étude de cas

L'étude de cas, comme démontré dans la partie scientifique, est une démarche didactique très répandue actuellement dans l'enseignement de la géographie et qui apparait de plus en plus comme l'une des démarches à privilégier dans l'étude des relations entre l'espace et les sociétés avec les élèves. C'est notamment le cas pour l'enseignement des migrations internationales en classes de quatrième comme de seconde.

Le Bulletin Officiel de la classe de quatrième (2015) indique effectivement que les migrations internationales doivent être abordées par une étude de cas locale ou régionale, qui fait ensuite l'objet d'une mise en perspective à l'échelle mondiale afin de pouvoir monter en généralité. Le Bulletin officiel de la classe de seconde (2019) propose quant à lui une liste d'études de cas possibles comme la mer Méditerranée, Dubaï, ou encore les mobilités d'études et de travail intra-européennes.

COLIN P. (2021). « Les questions socialement vives en géographie : apports théoriques et exemple du programme de seconde professionnelle », *Géococonfluences*. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/questions-socialement-vives-2de-pro>

¹⁰² LECOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). *op. cit.*

Si l'on s'intéresse aux fiches Eduscol de quatrième (2016) et de seconde (2020), on constate que celles-ci préconisent également de recourir à une étude de cas pour enseigner les migrations internationales, et donnent davantage d'indications. Ainsi, il est conseillé, avec une classe de quatrième, d'étudier le parcours d'un migrant dans l'espace euro-méditerranéen (migrations Suds / Nords principalement) ou dans la région du Golfe (exemple de migrations Suds / Suds). Le cas étudié doit ensuite être mis en perspective à l'échelle mondiale afin que les élèves repèrent les différents systèmes migratoires qui existent dans le monde ainsi que la diversité des motivations des migrants.

4.2. Les apports de l'étude de cas pour enseigner les migrations internationales

Les apports généraux de l'étude de cas qui ont été mis en exergue en partie scientifique, doivent faire l'objet d'une adaptation à l'enseignement des migrations internationales.

En ce qui concerne la montée progressive en généralité, l'étude de cas permet d'étudier un type de migration (les migrations Suds / Nords par exemple), au sein d'un espace et d'un système migratoire particulier (comme l'espace euro-méditerranéen). Cette étude d'un espace migratoire précis et particulier permet aux élèves de bien comprendre ce que sont les migrations internationales (concepts associés, caractéristiques, enjeux, conséquences sur les sociétés, les territoires et les économies) car cet espace est travaillé en profondeur et représente 50% du temps consacré à cette séquence. Par l'observation, la description et l'analyse de documents (photographies, articles de presses ou scientifiques, témoignages, cartes) portant sur cet espace, et l'emploi d'outils de la géographie, les élèves s'approprient progressivement les savoirs en jeu dans l'étude des migrations internationales. Ces savoirs sont par la suite transférés à d'autres espaces au moment de la mise en perspective qui permet, quant à elle, de montrer qu'il existe d'autres types de migrations que celles Suds / Nords, d'autres systèmes migratoires que celui en Méditerranée, d'autres raisons pour lesquelles les individus migrent.

Pour Marc Delaplace et Daniel Niclot¹⁰³, le sens attribué aux savoirs scolaires est fondamental. Or, l'étude de cas permet d'enseigner une géographie ancrée dans le réel et qui fait sens pour les élèves, notamment par le biais des documents mis à disposition des élèves. Ces documents peuvent être des photographies, à hauteur de vue des acteurs, qui montrent la fermeture des frontières ou les camps dans lesquels vivent certains migrants, mais aussi des témoignages de migrants sur leur parcours, qui ne sont jamais linéaires, et les raisons qui les

¹⁰³ DELAPLACE M. et NICLOT D. (2005). *op. cit.*

ont poussés à migrer, ou encore des articles de presse, car les migrations sont un phénomène très médiatisé (une médiatisation à laquelle les élèves sont exposés), et enfin des vidéos. Cette acquisition de savoirs factuels permet ensuite d'aller vers des idées plus abstraites, lors de la phase de mise en perspective notamment.

L'étude de cas peut donc nécessiter de faire travailler les élèves sur un dossier documentaire ou bien de leur faire faire des recherches en salle informatique. Dans cette perspective, Pierre Delias, Olivier Perret et Philippe Sierra¹⁰⁴ définissent l'étude de cas comme une méthode active ou appropriative. En effet, les élèves sont amenés à identifier des acteurs, à repérer la diversité des migrations, et à expliquer les conséquences de ces migrations sur les territoires, les sociétés et les économies. En guise de synthèse, il peut leur être demandé de rédiger un cours texte argumentatif, ou bien de produire un croquis des migrations dans l'espace sur lequel est centrée l'étude de cas.

Enfin, il est possible de faire de la différenciation pédagogique (définition de Philippe Perrenoud¹⁰⁵ donnée en partie scientifique) dans la réalisation du croquis par exemple (des éléments de la légende peuvent être donnés aux élèves en difficulté et/ou qui le souhaitent, après avoir réfléchi par eux-mêmes bien sûr) ou bien dans l'étude du dossier documentaire (en donnant aux élèves en difficulté un coup de pouce, comme par exemple des questions qui orientent les élèves vers les bons documents et les aide à trouver les informations qu'ils ne parviennent pas à identifier dans le dossier documentaire).

5. Les documents mis à disposition pour enseigner les migrations internationales

5.1. Des documents variés et pertinents

Les fiches Eduscol de quatrième (2016) et de seconde (2020) conseillent d'avoir recours à des documents de natures différentes comme des cartes et des planisphères afin de localiser les principaux flux, les grandes régions de départ et d'arrivée et d'identifier les routes migratoires, mais aussi des photographies voire des vidéos afin d'identifier les lieux parcourus, décrire l'espace vécu des migrants, et montrer ce que signifie la fermeture des frontières et vivre aux

¹⁰⁴ DELIAS P., PERRET O. et SIERRA P. (2017). *op. cit.*

¹⁰⁵ PERRENOUD P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF cité In TORRES J-C (2016). *op. cit.*

frontières, ou encore des textes, comme des témoignages de migrants ou des articles de presse, et enfin des graphiques afin de quantifier les flux migratoires.

Concernant les migrations environnementales, Bernadette Mérenne-Schoumaker¹⁰⁶ ajoute, au sujet des photographies, qu'elles doivent être issues d'une banque d'images fiable (comme celle du Ministère français en charge des Affaires étrangères) afin de ne pas tomber dans le piège de la caricature ou de l'image à caractère catastrophique. En ce qui concerne les vidéos, elle recommande l'utilisation de vidéos produites par des médias officiels (France TV, la Banque mondiale) et présentant des témoignages ou de courtes synthèses. Enfin, elle conseille de s'appuyer sur des planisphères bien que les données statistiques concernant les migrations environnementales soient rares.

Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal¹⁰⁷ notent toutefois une difficulté pour les élèves à lire et comprendre les cartes et les schémas, pourtant nombreux pour cette séquence.

Ainsi, tout comme les chercheurs qui travaillent sur les migrations internationales en alliant méthode qualitative et méthode quantitative, la variété des documents sur lesquels on s'appuie pour enseigner les migrations internationales permet d'adopter une approche à la fois qualitative et quantitative des migrations internationales.

5.2. La place des migrations internationales dans les manuels scolaires

Les manuels scolaires sont un outil très utilisé par les enseignants, qui doivent malgré tout penser à porter un regard critique sur ces derniers car ils sont, d'une part, une interprétation du programme, et peuvent, d'autre part, véhiculer des stéréotypes.

En 2007, Marie Lavin¹⁰⁸ a étudié les images des immigrés dans une vingtaine de manuels scolaires de géographie, histoire et EMC. Elle fait le constat que la plupart de ces images sont connotées négativement, montrant le drame et la souffrance des immigrés, les criminalisant, les invisibilisant et donnant l'impression d'un refus de leur part de s'intégrer. Bien que la souffrance des immigrés soit vraie et qu'il faille la montrer, ce type d'image renforce certains stéréotypes au détriment d'images qui valoriseraient les parcours des migrants. Pour Marie Lavin, il y a donc une nécessité d'individualiser les parcours des migrants (tant ils sont divers), de nommer certains migrants, et de distinguer les migrants des uns et des autres, bien souvent

¹⁰⁶ MERENNE-SCHOUMAKER B. (2020). *op. cit.*

¹⁰⁷ LECOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). *op. cit.*

¹⁰⁸ LAVIN M. (2007). "L'image des immigrés dans les manuels scolaires", in *Diversité*, no 149, pp. 97-103. En ligne : https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2007_num_149_1_8428

photographiés en groupe et nommés « les migrants », afin d’humaniser l’enseignement des migrations internationales.

Tanguy Penne¹⁰⁹ fait le même constat en 2014, et insiste sur le fait que le traitement des migrations sous forme de flux conduit à une approche déshumanisante des migrations internationales.

A l’inverse, Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal¹¹⁰ mettent en garde, en 2021, contre les manuels qui valorisent l’immigration en les faisant apparaître comme positives et bénéfiques, alors qu’en réalité, elles ne font pas consensus au sein de la société et de l’espace politique.

Au regard de ces trois analyses, mais aussi de l’étude que j’ai faite de deux manuels scolaires datant de 2016 (l’édition Nathan¹¹¹ et l’édition Hatier¹¹²), nous constatons une évolution du traitement qui est fait des migrations internationales dans les manuels scolaires. Au fil des années, les migrants, dans les manuels scolaires, sont davantage individualisés (ils sont nommés, présentés, et témoignent de leurs parcours), ce qui permet une approche plus humanisante et qualitative des migrations internationales, comme en témoignent également les nombreuses photographies prises à hauteur de vue. L’approche quantitative est cependant toujours présente par le biais de cartes et de tableaux statistiques. Cette évolution n’empêche cependant pas de devoir garder un regard critique puisque les manuels sont une interprétation du programme scolaire et que ce dernier, puisqu’il est maintenu sur plusieurs années avant d’être modifié, est parfois en décalage par rapport aux recherches scientifiques qui n’ont de cesse d’avancer et de se renouveler.

Après avoir étudié les attendus institutionnels et les enjeux que recoupe l’enseignement des migrations internationales, il est désormais nécessaire de mettre en place un dispositif, à travers la construction d’une séquence d’enseignement, afin d’évaluer la pertinence du recours à l’étude de cas dans l’enseignement des migrations internationales et l’efficacité de cette démarche dans l’apprentissage du concept de mobilité par les élèves. Ce dispositif aura ainsi pour but d’apporter une réponse à la problématique de ce mémoire.

¹⁰⁹ PENNEC T. (2014).

¹¹⁰ LECOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). *op. cit.*

¹¹¹ COTE S., HAZARD-TOURILLON A.-M., FELLAHI A., HERGOTT G., HEYMANN-DOAT A. (2016). Histoire Géographie Enseignement moral et civique 4e, éditions Nathan

¹¹² IVERNEL M., VILLEMAGNE B. (2016). Histoire Géographie 4e, éditions Hatier

Partie 3 : Evaluer l'efficacité et la pertinence, dans l'apprentissage du concept de mobilité par des élèves de quatrième, de recourir à l'étude de cas dans l'enseignement des migrations internationales

1. Présentation et justification du niveau de classe

Afin de mesurer l'efficacité et la pertinence du recours à l'étude de cas pour enseigner les migrations internationales, j'ai décidé de mettre en œuvre une séquence à destination d'élèves de quatrième. Outre le fait que ces migrations (dites transnationales¹¹³) constituent un sous-thème du programme de quatrième, ce choix est motivé par deux raisons.

Premièrement, j'ai effectué un stage lors de mon année de Master 1 auprès d'élèves de quatrième, ce qui m'a permis d'observer longuement leur rythme de travail, leur niveau d'attention ou encore l'étendue de leurs connaissances (bien que ce dernier point puisse varier grandement d'un élève à un autre).

Deuxièmement, je souhaite tester l'efficacité du recours à l'étude de cas dans l'enseignement des migrations transnationales auprès d'élèves qui n'ont pas encore suivi de cours de géographie centrés sur ce type de migration et qui, par conséquent, ont peu ou pas de connaissances sur le sujet. Je trouve en effet plus pertinent d'évaluer les apports de la méthode inductive dans l'apprentissage d'un concept que les élèves ne maîtrisent pas au début de la séquence puisque l'enjeu est de les amener progressivement vers une compréhension de ce concept à la fin de la séquence.

2. Le recours à la méthode qualitative, pourquoi et comment ?

J'ai décidé de faire appel à la méthode qualitative pour évaluer les bénéfices du recours à l'étude de cas dans l'enseignement des migrations transnationales à des élèves de quatrième. En effet, afin d'évaluer l'apprentissage par les élèves des migrations transnationales et leur degré de maîtrise de ce concept, je vais analyser les travaux qu'ils réaliseront au cours de la séquence que j'ai préparée. Pour ce faire, je mettrai en œuvre une étude de cas sur les migrations dans l'espace méditerranéen d'une durée de 3 heures, soit la moitié du temps consacré à cette

¹¹³ Bulletin officiel (2015). du 26 novembre. <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

séquence puisque telles sont les recommandations (Jean-Pierre Lauby¹¹⁴). A la fin de cette étude de cas, les élèves réalisent un travail individuel que je ramasse et que j'évalue. Je repèrerai ainsi, pour chaque travail, la présence ou l'absence de marqueurs attendus que j'ai prédéfinis, ainsi que le niveau de maîtrise par les élèves de ces marqueurs (Annexe 3).

L'étude de cas sur les migrations dans l'espace méditerranéen est suivie par une mise en perspective d'environ 2 heures et 30 minutes sur les migrations transnationales à l'échelle mondiale afin d'emmener les élèves vers un degré plus élevé de généralisation et donc de conceptualisation.

Enfin, le travail réalisé par les élèves en guise d'évaluation de fin de séquence est lui aussi analysé au regard de la grille des marqueurs attendus et des différents niveaux de maîtrise de ces marqueurs. Autrement dit, je compare le travail effectué par les élèves lors de l'étude de cas et celui réalisé lors de l'évaluation de fin de séquence afin d'analyser leur évolution et constater, ou non, une progression dans le degré d'acquisition et de compréhension des savoirs sur les migrations transnationales.

Cette comparaison, et donc le dispositif que je mets en place, me permet donc de répondre à la problématique de ce mémoire puisque selon l'évolution que je vais constater entre les deux travaux, je vais pouvoir dire si oui ou non, le recours à l'étude de cas pour enseigner les migrations transnationales améliore la compréhension, et donc l'apprentissage, des élèves sur ce sujet.

3. Présentation de la mise en œuvre pédagogique

La séquence que j'ai préparée s'ouvre sur une accroche concrète, à savoir l'analyse avec le groupe classe d'une photographie, largement véhiculée par les médias, de migrants africains entassés dans un bateau pneumatique en Méditerranée. Puis je présente rapidement aux élèves le portrait d'une jeune indienne partie étudier en Angleterre. Cette accroche permet d'affiner la conception que les élèves se font des migrants en leur faisant voir qu'un migrant n'est pas nécessairement un jeune homme pauvre à la recherche d'un travail et de meilleures conditions de vie, et donc de construire avec eux les définitions de migrant et de migration transnationale (et par extension d'immigré et d'émigré). L'enjeu, d'après les enseignants interrogés par Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal¹¹⁵, est effectivement de donner aux élèves des clefs de

¹¹⁴ LAUBY J-P. (2012). *op. cit.*

¹¹⁵ LECOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). *op. cit.*

compréhension des migrations et d'affiner la conception qu'ils s'en font plus que de déconstruire leurs représentations sur le sujet.

La séquence que je débute suite à cette accroche est construite de la manière suivante (Annexe 5) :

Un monde de migrants

Problématique : *Comment expliquer la diversité et la croissance des migrations transnationales dans le monde aujourd'hui ?*

Plan	Problématique	Objectifs	Notions / vocabulaire	Repères/ acteurs	Activités	Compétences
I. Les migrations en Méditerranée A). Les différents types de migrants et de migrations en Méditerranée B). Les conséquences des migrations en Méditerranée C). Bilan des migrations en Méditerranée	<i>Dans quelle mesure l'espace méditerranéen est-il un important bassin de migrations ?</i>	Décrire et caractériser les différentes migrations en Méditerranée. Expliquer les conséquences des migrations en Méditerranée.	Migration transnationale Immigré Emigré Migrant économique Réfugié politique Migration étudiante Migrant clandestin Remise Fuite des cerveaux	Méditerranée Espace Schengen Afrique du Nord Afrique subsaharienne Moyen-Orient (Syrie) Ceuta Melilla Lampedusa Migrants économiques Réfugiés politiques Etudiants Etats Douaniers Passeurs	Etude de trois parcours migratoires à partir d'un dossier documentaire (tableau à compléter) sous forme de classe puzzle. Analyse des conséquences des migrations à partir d'un dossier documentaire (rédaction d'un court paragraphe). Réalisation d'un schéma fléché en guise de bilan.	Se repérer dans l'espace méditerranéen. Coopérer et mutualiser. Comprendre et analyser des documents sur les migrations en Méditerranée. Raisonner et justifier une démarche et les choix effectués dans la construction d'un schéma fléché sur les migrations en Méditerranée.

II. Des migrations mondialisées A). Les migrations transnationales participent au processus de mondialisation B). Les déplacés climatiques, un enjeu planétaire ?	<i>Comment est-ce que s'organisent les migrations dans le monde aujourd'hui ?</i>	Comprendre comment les migrations transnationales participent au processus de mondialisation. Connaître les différents systèmes migratoires. Comprendre l'enjeu que représentent, pour l'ensemble de la planète, les migrations climatiques.	Flux Nords / Suds Mondialisation Diaspora Migration climatique Déplacés climatiques	Régions de départ des migrants à l'échelle mondiale. Régions d'arrivée des migrants à l'échelle mondiale. Inde Bangladesh Diaspora Déplacés climatiques	Rappel de la définition de mondialisation. Par deux et à partir de deux documents, répondre à trois questions au sujet des diasporas. Réalisation d'un croquis de synthèse des migrations transnationales à l'échelle mondiale avec le groupe classe. Par deux et à partir de trois documents, répondre à quatre questions au sujet des déplacés climatiques.	Comprendre et analyser des documents sur les diasporas et les déplacés climatiques. Se repérer dans l'espace et localiser les principaux foyers de migrations et flux migratoires à l'échelle mondiale. Pratiquer le langage cartographique.
--	---	--	---	--	--	--

Fiche séquence « Un monde de migrants ».

Le chapitre se conclue par un bilan avec le groupe classe permettant de répondre à la problématique du chapitre : comment expliquer la diversité et la croissance des migrations transnationales dans le monde aujourd'hui ?

Enfin, les élèves réalisent une évaluation de fin de séquence que je détaille dans la partie suivante.

4. Description et justification des choix pédagogiques effectués

4.1. Etude de cas : les migrations en Méditerranée

J'ai fait le choix de la Méditerranée comme espace sur lequel centré cette étude de cas puisque, outre la très forte médiatisation des migrations dans cette région du monde, et donc la nécessité d'affiner la vision qu'en ont les élèves, la quasi-totalité des marqueurs que j'ai prédéfinis dans la grille d'évaluation peuvent être observés dans cet espace.

Par cette étude de cas, les élèves sont amenés à étudier la notion de migrations transnationales à partir d'une réflexion ancrée dans le réel et qui fait sens pour eux. Et pour Marc Delaplace et Daniel Niclot¹¹⁶, la question du sens attribué aux savoirs scolaires est fondamentale dans les apprentissages des élèves. De manière plus concrète, cette étude de cas permet de faire réfléchir les élèves sur la diversité des migrations en Méditerranée (les décrire et les caractériser) ainsi que sur leurs conséquences (les expliquer), afin qu'ils puissent répondre à la question suivante « dans quelle mesure l'espace méditerranéen est-il un important bassin de migrations ? ». Ces objectifs sont, par ailleurs, annoncés clairement et explicitement aux élèves au moment de débiter l'étude de cas et à chaque changement d'activité.

Les élèves sont placés en situation d'autonomie, et donc dans une posture « active ou appropriative¹¹⁷ », tout au long de l'étude de cas bien que celle-ci soit ponctuée de reprises avec le groupe classe et d'apports de la part du professeur. Le savoir transmis est ainsi interrogé et construit par les élèves eux-mêmes qui, pour résoudre la situation-problème que représente l'étude de cas, s'appuient sur l'analyse d'un dossier documentaire (Anna Hertzog et Philippe Sierra¹¹⁸).

Afin de décrire et de caractériser les différents types de migration qui existent en Méditerranée, il est demandé aux élèves, à partir d'un dossier documentaire composé de témoignages de migrants, d'une photographie de migrants, d'une carte des migrations en Méditerranée et d'une affiche du programme Erasmus (Annexe 7), d'étudier trois parcours migratoires (un jeune camerounais à la recherche d'un travail et de meilleures conditions de vie

¹¹⁶ DELAPLACE M. et NICLOT D. (2005). *op. cit.*

¹¹⁷ DELIAS P., PERRET O. et SIERRA P. (2017). *op. cit.*

¹¹⁸ HERTZOG A. et SIERRA P. (2017). *op. cit.*

en Europe ; une famille syrienne fuyant la guerre ; et une étudiante de 20 ans ayant pris part au programme Erasmus) et de compléter le tableau suivant (Annexe 6) :

	Fiche d'identité (nom, âge, sexe, nationalité...).	Parcours migratoire (lieu de départ, lieux traversés si mentionnés, lieu d'arrivée).	Raison(s) de cette migration.
Documents 1 et 2			
Documents 2 et 3			
Documents 4, 5			

Tableau des parcours migratoires en Méditerranée (fiche activité de l'étude de cas).

Pour ce faire, la classe est organisée en classe puzzle. Autrement dit, le professeur forme des groupes de trois élèves appelés « groupes experts », au sein desquels le niveau des élèves est hétérogène afin que ceux en difficulté soient aidés par ceux qui ont plus de facilités. Chacun de ces groupes experts étudie un seul parcours de migrant et, par conséquent, ne remplit qu'une seule ligne du tableau. Puis les élèves forment de nouveaux groupes au sein desquels chaque élève présente à ces deux camarades le parcours qu'il a étudié et dont il est l'expert. Le fait de demander aux élèves d'expliquer par eux-mêmes le parcours migratoire qu'ils ont étudié permet d'une part de vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils ont étudié, et d'autre part, cela permet une meilleure appropriation des savoirs par les élèves. En effet, l'avantage de l'étude de cas est de pouvoir placer les élèves dans une situation de faire de la géographie et pas seulement d'apprendre de la géographie selon Catherine Biaggi¹¹⁹. Or, co-construire avec les élèves les savoirs géographiques que l'enseignant souhaite leur transmettre apparaît là comme un moyen pour eux de s'approprier au mieux les concepts étudiés et de les comprendre. Une reprise avec le groupe classe est ensuite effectuée par le professeur qui apporte également des éléments en plus quant aux autres acteurs en présence (Etat, douaniers, soldats, passeurs) et aux ressources financières dont disposent ces migrants (le jeune camerounais a suffisamment d'argent pour payer les passeurs ; la famille syrienne est de classe moyenne ; l'étudiante a bénéficié une bourse Erasmus). L'analyse de parcours migratoires, comme recommandé par la fiche Eduscol de quatrième (2016), à partir de témoignages d'acteurs et de photographies, a pour avantage

¹¹⁹ BIAGGI C. (2015). *op. cit.*

d'humaniser les migrations, d'avoir ainsi une approche qualitative de celles-ci (Aurore Lecomte et Caroline Leininger-Frézal¹²⁰), mais aussi de mettre en valeur leur diversité (migration économique, réfugié politique, migration étudiante).

Les conséquences de ces migrations sont quant à elles étudiées de manière individuelle par les élèves qui, à partir d'un dossier documentaire composé de deux textes et deux photographies (Annexe 7), prélèvent des informations qu'ils restituent ensuite de manière rédigée et argumentée. La situation individuelle a pour intérêt pédagogique de permettre aux élèves de travailler à leur rythme, de renforcer leur capacité d'analyse, et d'être aidé de manière individuelle par le professeur puisque celui-ci circule entre les rangs. Dans la mesure où ce sont des élèves de quatrième et qu'il me faut m'adapter à leur niveau, je décide tout de même de les guider en leur demandant de suivre certaines étapes comme indiquées en Annexe 6. Pour les élèves qui se sentent en difficulté ou qui bénéficient d'un PPRE¹²¹, PAP¹²² ou d'un PPS¹²³, un coup de pouce (Annexe 6) leur est fourni afin de les aiguiller vers les informations à prélever dans les documents. En répondant à des questions sur les documents, ils ont ainsi la possibilité d'étudier eux aussi les conséquences des migrations en Méditerranée et de les expliquer. Cette différenciation pédagogique ne se fait en revanche pas au détriment de la rédaction puisqu'il est demandé à ces élèves de répondre par des phrases aux questions qui leur sont posées. En effet, tous les élèves doivent pouvoir apprendre et s'entraîner à rédiger en géographie. Lors de la reprise avec le groupe classe, les élèves participent, s'écoutent, mais ne prennent pas la correction en note car bien souvent, et notamment au collège, la prise en note de la correction se fait au détriment de l'écoute de la parole professorale, et donc de la compréhension de ce que le professeur explique. Je leur distribue donc un court paragraphe rédigé par mes soins à la fin de la reprise.

L'étude de cas se conclue par la réalisation d'un schéma fléché par les élèves en guise de bilan sur les migrations transnationales en Méditerranée à partir d'une consigne indiquée sur la fiche activité (Annexe 6). Dans le cadre d'un enseignement explicite, et pour éviter tout malentendu scolaire, les objectifs et les critères d'évaluation sont définis et exposés aux élèves en amont de la réalisation de ce schéma fléché. Un tableau des marqueurs attendus, mais sans le détail, ainsi que des niveaux de maîtrise de ces marqueurs leur est donc distribué (Annexe 4). Cela leur permet également, au moment du *feedback* sur leur travail, de savoir ce qu'ils

¹²⁰ LECOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). *op. cit.*

¹²¹ PPRE : Projet Personnalisé de Réussite Educative

¹²² PAP : Projet d'Accompagnement Personnalisé

¹²³ PPS : Projet Personnalisé de scolarisation

maitrisent ou non, et donc d'identifier plus facilement ce qu'ils doivent faire pour remédier à leurs erreurs. Afin que le travail qui leur est demandé soit adapté au niveau de la classe, et donc atteignable par des élèves de quatrième, les cases vierges du schéma fléché leur sont distribuées. Ils n'ont donc plus qu'à le compléter. Autrement dit, ce qui apparaît en noir sur le schéma fléché présenté en annexe de ce mémoire leur sera fourni, tandis que ce qui est écrit en bleu sont les réponses attendues des élèves (Annexe 8). Ce travail est à effectuer de manière individuelle par les élèves puisqu'il est plus pertinent et plus efficace de procéder ainsi pour évaluer les apprentissages de chacun d'entre eux, et donc pour répondre à la problématique de ce mémoire : qu'est-ce que la démarche inductive par l'étude de cas apporte aux élèves dans leur apprentissage des migrations internationales ? Ce travail est ensuite ramassé, évalué à partir du tableau des marqueurs et des différents niveaux de maîtrise de ces marqueurs, mais également noté. Je décide de le noter afin que les élèves soient placés dans les mêmes conditions psychologiques pour ce schéma fléché, que pour celui qu'ils devront réaliser dans le cadre de l'évaluation de fin de séquence.

4.2. Mise en perspective : des migrations mondialisées

La seconde partie de la séquence constitue une mise en perspective de la problématique étudiée, à savoir les migrations transnationales, en d'autres lieux du monde et à d'autres échelles, et notamment mondiale. Selon Catherine Biaggi¹²⁴, l'étude de cas n'est, en effet, pas faite pour elle-même, et sert moins à doter les élèves de connaissances monographiques sur le cas étudié que de leur faire acquérir des compétences et des savoirs transférables en d'autres espaces voire échelles d'analyse.

Par cette mise en perspective, qui pose la question de l'organisation des migrations dans le monde, les élèves sont amenés à comprendre comment les migrations transnationales participent au processus de mondialisation, cette dernière étant le fil directeur de l'année pour ce niveau de classe, et donc à connaître également les différents systèmes migratoires régionaux voire continentaux qui existent dans le monde (l'espace méditerranéen n'en étant qu'un parmi d'autres). Enfin, dans le cadre d'une étude des migrations mondialisées, l'un des objectifs est aussi de faire comprendre aux élèves l'enjeu que représentent, pour l'ensemble de la planète, les migrations climatiques, faisant par ailleurs le lien avec ce qu'ils ont étudié en classe de cinquième dont le fil directeur de l'année en géographie est le changement climatique et le

¹²⁴ BIAGGI C. (2015). *op. cit.*

développement durable. Ces trois objectifs sont annoncés aux élèves dès le début de la mise en perspective puis répétés aux cours de celle-ci.

Pour commencer, il est demandé aux élèves de rappeler la définition de mondialisation, étudiée lors du précédent thème de géographie. Partant de là, et en binôme, les élèves répondent à trois questions sur les diasporas (Annexe 9) à partir de deux documents, l'un photographique et l'autre textuel (Annexe 10). Lors de la correction, et donc de la reprise avec le groupe classe, j'explique aux élèves comment les diasporas, mais aussi les remises, les flux de marchandises ou encore les échanges d'informations entre les émigrés et leur pays d'origine, mettent en relation les différents lieux du monde et participent, par conséquent, au processus de mondialisation.

Un croquis de synthèse des migrations transnationales à l'échelle planétaire est ensuite réalisé avec le groupe classe afin que les élèves localisent et connaissent les différents systèmes migratoires qui existent dans le monde, et qu'ils voient comment ces migrations, par la mise en relation croissante et hiérarchisée de différents lieux du monde, participent au processus de mondialisation. A partir d'une carte des inégalités de développement dans le monde et d'une carte sur les frontières murées dans le monde (Annexe 10), je construis la légende du croquis avec le groupe classe qui complète ensuite le fond de carte que je leur ai distribué en y ajoutant les régions de départ et celles d'accueil, les principaux flux de migrants et la limite entre les Nords et les Suds. J'en profite également pour expliquer aux élèves qu'il existe d'autres migrations que celles des Suds vers les Nords comme en témoigne le croquis de synthèse qu'ils réalisent. Ce croquis est réalisé avec le groupe classe afin de développer l'interaction entre le professeur et ses élèves, de valoriser le savoir des élèves et de prendre en compte leur capacité à construire le cours et à le faire avancer. Enfin, le fait de travailler avec le groupe classe sur ce croquis instaure une dynamique différente de ce qui est fait depuis le début de cette séquence, à savoir l'analyse de documents par les élèves, en groupe ou de manière individuelle, puis une reprise par le professeur. Or, il est important, au sein d'une séquence, de varier les dynamiques de travail et donc les situations d'enseignement car chacune d'entre elles possèdent ses propres bénéfices.

En guise de transition vers l'étude des déplacés climatiques, je fais étudier au groupe classe un graphique de l'évolution du nombre de migrants dans le monde depuis 1960 (Annexe 10). L'enjeu est ici de montrer aux élèves la croissance des migrations transnationales, dont je rappelle également la diversité des causes : trouver un travail permettant d'avoir de meilleures conditions de vie, fuir un conflit, étudier à l'étranger, partir à cause des effets du changement climatique.

Les raisons qui me poussent à terminer cette séquence, et plus particulièrement cette seconde partie intitulée « Des migrations mondialisées », par l'étude des déplacés climatiques sont au nombre de deux. Premièrement, ce type de migration n'a pu être abordée dans le cadre de l'étude de cas sur l'espace méditerranéen, or, les effets du changement climatique risquent de devenir les principales causes de migration dans les décennies à venir. Deuxièmement, la question des déplacés climatiques est un enjeu planétaire puisque les effets du changement climatiques, c'est-à-dire les phénomènes « naturels » mais aussi les déplacements induits par ces phénomènes, va concerner la totalité des régions du monde, soit en tant qu'espace d'émigration soit en tant qu'espace d'immigration, comme le rappelle Bernadette Mérenne-Schoumaker¹²⁵. Afin de faire étudier les migrations environnementales par les élèves, il leur est donc demandé de répondre, par deux, à quatre questions (Annexe 9) à partir d'un dossier documentaire composé d'une carte à l'échelle mondiale, d'un graphique et d'un texte (Annexe 10). Une reprise et une correction sont ensuite effectuées avec le groupe classe.

4.3. Bilan de fin de séquence et évaluation

La séquence se conclut par un bilan de fin de séquence et une réponse à la problématique générale de la séquence : comment expliquer la diversité et la croissance des migrations transnationales dans le monde aujourd'hui ? Pour ce faire, je demande au groupe classe de me dire ce qu'il a appris au sujet des migrations transnationales et de répondre oralement à la problématique du cours. Puis je distribue aux élèves un bilan rédigé sur les migrations transnationales afin de ne pas perdre de temps et pouvoir finir le programme scolaire.

Une évaluation de fin de séquence est ensuite prévue afin de vérifier l'acquisition et la compréhension, par les élèves, de la notion de migrations transnationales ainsi que les enjeux qu'elle recoupe. Autrement dit, les élèves doivent être capable de définir, comprendre et réinvestir les savoirs enseignés lors de la séquence. Je décide que cette évaluation dure 1 heure car il est important que des élèves de quatrième commencent à s'habituer à cette durée d'évaluation en vue de l'épreuve du brevet dont la durée est de 2 heures et vers laquelle il faut progressivement les emmener.

Dans le cadre d'un enseignement explicite et efficace, les objectifs de cette évaluation sont inscrits sur la feuille d'évaluation que je distribue aux élèves, mais également rappelés à l'oral avant qu'ils ne commencent à travailler. Ces objectifs sont les suivants : décrire et caractériser

¹²⁵ MERENNE-SCHOUMAKER B. (2020). *op. cit.*

la diversité des migrations transnationales dans le golfe Persique ; expliquer les conséquences des migrations transnationales dans le golfe Persique. Ces objectifs sont similaires à ceux de l'étude de cas sur l'espace méditerranéen car l'enjeu n'est pas de piéger les élèves mais de les évaluer sur ce qui a été étudié en classe, et donc de vérifier qu'ils ont bien compris ce qui a été vu en classe et qu'ils sont capable de le réinvestir. Les compétences évaluées ont-elles aussi été travaillées tout au long de la séquence, à savoir : comprendre et analyser des documents sur les migrations transnationales dans le golfe Persique ; raisonner et justifier une démarche et les choix effectués dans la construction d'un schéma fléché sur les migrations transnationales dans le golfe Persique. Enfin, je leur annonce avant l'évaluation qu'ils auront un schéma fléché à réaliser afin qu'ils sachent sur quel type d'exercice ils sont évalués, mais sans leur préciser l'échelle et l'espace sur lesquels porte ce schéma fléché.

L'évaluation est constituée de trois parties, reliées de manière cohérente les unes aux autres. Ces trois parties ont pour but de vérifier l'acquisition de la notion de migration transnationale par les élèves. Autrement dit je vérifie, premièrement, s'ils sont capables de définir cette notion, deuxièmement, s'ils comprennent les caractéristiques et enjeux associés à cette notion, et troisièmement, s'ils sont capables de raisonner sur cette notion et de réinvestir les savoirs associés à celle-ci.

En première partie d'évaluation, il est donc demandé aux élèves de donner la définition de « migration transnationale ». Je décide de ne pas donner davantage de notions à définir car d'une part, l'évaluation ne doit pas dépasser 1 heure, et d'autre part, si les élèves parviennent à comprendre les documents et à extraire les informations utiles pour compléter le schéma fléché (parties 2 et 3 de l'évaluation), alors cela signifie qu'ils maîtrisent les autres notions de la séquence.

La seconde partie de l'évaluation consiste en une compréhension et une analyse de trois documents (Annexe 11), ou deux pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans un souci de cohérence, ces documents ont pour but de faire trouver aux élèves les informations qui leur permettent ensuite de compléter un schéma fléché (marqueur spatial, marqueur actoriel, causes, conséquences, notions et vocabulaire). La compétence comprendre et analyser des documents est donc travaillée mais pas uniquement pour elle-même, le but étant aussi de permettre aux élèves de raisonner, en troisième partie d'évaluation, sur les migrations transnationales dans le golfe Persique. Pour cette seconde partie, je me suis demandée s'il fallait, afin d'aider les élèves à analyser les documents et extraire de ceux-ci les informations nécessaires pour compléter le schéma fléché, que je leur pose des questions sur ces documents. J'ai finalement décidé de ne pas leur poser de questions pour plusieurs raisons. Premièrement, ils vont passer beaucoup de

temps à répondre à ces questions, et n'auront sûrement pas le temps de finir de compléter le schéma fléché. Or, il est important qu'ils aient le temps de compléter le schéma fléché au vu du dispositif que j'ai mis en place. Deuxièmement, lors de mon stage de Master 1 en collège, j'ai pu observer, lors d'une séance, que mon tuteur avait fourni cinq documents à ses élèves de quatrième qui devaient, sans répondre à des questions, les analyser et extraire des informations pour compléter un schéma fléché. Troisièmement, dans la mesure où les élèves ont déjà réalisé un schéma fléché lors de l'étude cas sur les migrations transnationales en Méditerranée, et ont à leur disposition le tableau des marqueurs attendus, ils savent le type d'informations qu'ils doivent extraire des documents.

Le premier document (Annexe 11) est une carte des migrations dans le golfe Persique comprenant la part des immigrés dans la population totale des pays d'accueil, le nombre d'immigrés par pays d'accueil, et les flux de migrants en provenance de divers pays. Ce document permet d'une part d'identifier les régions de départ et d'arrivée des migrants, et d'autre part d'identifier l'une des conséquences de ces migrations, à savoir l'impact démographique sur le territoire d'arrivée. Le second document (Annexe 11) est un texte à propos de Teresa, une jeune immigrée originaire des Philippines qui travaille à Dubaï et qui envoie l'argent qu'elle gagne à sa famille. Ce document permet de localiser les espaces concernés par cette migration, mais aussi de faire dire aux élèves qu'il existe des migrations économiques dans le golfe Persique et qu'elles ont pour conséquence d'une part, de générer des remises en direction des espaces de départ, et d'autre part, un apport de main d'œuvre pour les espaces d'arrivée. Le dernier document (Annexe 11) est un très court texte sur les déplacés climatiques du Bangladesh (dont certains migrent vers les pays du golfe Persique), accompagné d'une carte servant à localiser où se situe les territoires dont il est question dans le texte. Ces documents permettent aux élèves d'identifier les régions de départ et d'arrivée de ces migrants, mais aussi d'étudier un autre type de migration, un autre type de conséquence et d'autres acteurs : les migrations climatiques, les déplacés climatiques, la construction d'un mur à la frontière entre l'Inde et le Bangladesh, et les soldats indiens postés à la frontière.

La troisième et dernière partie de l'évaluation se termine par un schéma fléché sur les migrations transnationales dans le golfe Persique à compléter, et présenté en annexe de ce mémoire avec en noir ce qui sera déjà présent sur le schéma fléché et en bleu les réponses attendues par les élèves (Annexe 12). L'enjeu est d'analyser l'apprentissage des élèves et de vérifier leur degré d'acquisition des connaissances sur les migrations transnationales via la remobilisation, dans un autre espace, de ce qui a été étudié tout au long de la séquence, et notamment lors de l'étude de cas sur les migrations transnationales dans l'espace

méditerranéen. Les élèves ont à leur disposition le tableau des marqueurs attendus, mais sans le détail, ainsi que les différents niveaux de maîtrise de chacun de ces marqueurs. Cela permet aux élèves, d'une part, de savoir sur quels critères ils sont évalués, ce qui limite les malentendus scolaires. Et d'autre part, cela donne aux élèves la possibilité de connaître leur niveau de maîtrise pour chacun de ces critères au moment du *feedback*, et donc de comprendre quels sont leurs acquis mais aussi leurs erreurs. Et comme ce tableau est le même que celui qu'il leur est distribué lors de la réalisation du schéma fléché sur les migrations transnationales en Méditerranée, ils peuvent également constater leur progression.

Pour les élèves disposant d'un PAP ou d'un PPS, ils n'ont que deux documents à analyser, soit le document 1 (la carte des migrations dans le golfe Persique) car il est important qu'ils puissent se repérer dans l'espace étudié. Et le document 3 car il est plus court que le document 2, plus facile à comprendre, mais fournit malgré tout de nombreuses informations à identifier (un type de migration, des acteurs migrants et non-migrants, un type de conséquence). Dès lors, les informations en rapport avec le document 2 figurent d'ores-et-déjà sur le schéma fléché qu'ils doivent compléter.

5. Estimation des résultats

Après correction de l'évaluation de fin de séquence, je compare le schéma fléché réalisé par les élèves dans le cadre de cette évaluation avec celui réalisé lors de l'étude de cas. Autrement dit, j'analyse, pour chaque élève, le tableau des marqueurs attendus et leurs différents niveaux de maîtrise qui m'a servi à évaluer le schéma fléché de l'étude de cas avec celui qui m'a servi à évaluer le schéma fléché de l'évaluation de fin de séquence.

Afin d'avoir une vision synthétique de l'évolution du niveau général de la classe, mais également de chaque élève, je rentre les résultats dans un tableur. La colonne la plus à gauche comporte le nom de chaque élève, tandis que les colonnes suivantes comportent le nom des marqueurs attendus. En face de chacun des prénoms des élèves, et dans chacune des colonnes associées à un marqueur attendu, j'inscris le niveau de maîtrise de l'élève pour le schéma fléché de l'étude de cas et pour le schéma fléché de l'évaluation de fin de séquence.

Dans la mesure où il m'est impossible de mettre en œuvre cette séquence au vu des niveaux de classe que j'ai cette année (classes de première et de terminale), je peux estimer, a priori, que davantage de marqueurs attendus devraient être présents sur le second schéma fléché. De même, le niveau de maîtrise de chacun de ces marqueurs par les élèves devrait, a priori, être plus élevé au moment de l'évaluation de fin de séquence, qu'au cours de l'étude de cas car les

élèves auront eu le temps d'intégrer et de s'approprier les savoirs enseignés tout au long de la séquence et particulièrement lors de l'étude de cas.

Partant de cette estimation, l'étude de cas, que Caroline Leininger-Frézal, Nicolas Douay et Marianne Cohen¹²⁶ décrivent comme un outil cognitif servant à penser un problème géographique, permet par conséquent un meilleur apprentissage par les élèves de la notion de migration transnationale et des enjeux qu'il recoupe. Mais pour cela, il faut que l'étude de cas qui est menée soit bien réalisée. Et pour qu'elle soit bien réalisée, il est nécessaire qu'elle soit faite, non pas pour elle-même, mais en vue de faire acquérir aux élèves des savoirs transférables à d'autres espaces que celui étudié dans le cadre de l'étude de cas (Catherine Biaggi¹²⁷), bien que ces savoirs soient enseignés à partir d'une géographie factuelle (des témoignages d'acteurs, des photographies à hauteur de vue) et dans un espace bien délimité afin de faire davantage sens pour les élèves.

6. Limites et pistes de remédiation

La conception et la mise en œuvre du dispositif décrit et expliqué ci-dessus n'est pas sans limites.

Pour commencer, la limite la plus évidente réside dans le fait que je ne puisse pas mettre en œuvre la séquence que j'ai conçue. Je ne peux donc qu'estimer les résultats attendus.

Ensuite, afin d'être sûre que le recours à l'étude de cas permette un meilleur apprentissage et une meilleure compréhension de la notion de migration transnationale, il faudrait que j'intègre un groupe témoin dans ce dispositif. Autrement dit, il faudrait que j'enseigne les migrations transnationales à une classe B sans avoir recours à l'étude de cas, mais que je leur enseigne les mêmes savoirs et que je leur fasse faire la même évaluation de fin de séquence qu'à la classe A à qui j'enseigne les migrations transnationales par le biais de l'étude de cas. Cependant, si je n'ai pas procédé ainsi, c'est parce que le Bulletin Officiel de la classe de quatrième (2015) demande à ce que les migrations transnationales soient abordées par une étude de cas locale ou régionale, qui fait ensuite l'objet d'une mise en perspective à l'échelle mondiale. Je suis donc dans l'obligation de recourir à l'étude de cas dans l'enseignement des migrations transnationales. Une autre solution aurait été de prolonger le dispositif. Autrement dit, une fois que ces élèves de quatrième à qui j'ai enseigné la séquence que j'ai conçue arrive

¹²⁶ LEININGER-FREZAL C., DOUAY N., COHEN M. (2016). *op. cit.*

¹²⁷ BIAGGI C. (2015). *op. cit.*

en classe de seconde, où ils sont mélangés avec des élèves d'autres collèges, je compare leur niveau de compréhension et de maîtrise du concept de migration transnationale avec le niveau de compréhension et de maîtrise de leurs camarades. Cependant, ce dispositif ne marcherait là aussi que si leurs camarades n'ont pas étudié les migrations transnationales par le biais d'une étude de cas en classe de quatrième (ce qui contrevient aux prescriptions du Ministère de l'Education Nationale).

Enfin, ce dispositif permet de vérifier l'avantage à recourir à l'étude de cas dans l'enseignement des migrations transnationales. Or, ces dernières ne sont qu'une forme du concept plus général de mobilité dont la compréhension et l'acquisition ont donc été évaluées qu'en partie. Il faudrait peut-être faire faire aux élèves une carte mentale sur les mobilités à la fin du thème 2, et donc après que la séquence sur les migrations transnationales et celle sur le tourisme aient été enseignées. Le bulletin officiel (2015) de la classe de quatrième recommande également de recourir à l'étude de cas pour enseigner le tourisme. La réalisation d'une carte mentale sur les mobilités à la fin du thème permettrait donc de vérifier si l'étude de cas est pertinente et efficace dans l'enseignement des mobilités.

Conclusion :

L'enjeu de ce mémoire était donc d'étudier, par le croisement de la littérature scientifique avec les attendus institutionnels de l'Education Nationale, le passage du concept scientifique « mobilité », et plus particulièrement de son attribut « migrations internationales » qui constituent une forme de mobilité parmi d'autres ainsi qu'une entrée possible dans l'étude des mobilités au secondaire, à la notion enseignée. Autrement dit, je me suis intéressée à ce qui est enseigné de ce concept central en géographie, complexe et polysémique, mais aussi à la manière dont il est enseigné.

Dans la mesure où, d'une part, la conceptualisation est une opération mentale qui peut s'avérer être un obstacle aux apprentissages des élèves, et d'autre part, où les élèves peuvent avoir des difficultés à saisir toute la diversité et la complexité des mobilités : l'objectif de ce mémoire était dès lors de trouver le moyen d'emmener progressivement les élèves du particulier vers le général, du concret vers l'abstrait, et donc de questionner la pertinence et l'efficacité du recours à l'étude de cas, définie comme une démarche inductive, dans l'enseignement des mobilités et plus particulièrement des migrations internationales.

Afin de répondre à la problématique « qu'est-ce que la démarche inductive par l'étude de cas apporte aux élèves dans leur apprentissage des mobilités, et plus particulièrement de son attribut que sont les migrations internationales ? », j'ai conçu un dispositif à mettre en œuvre dans le cadre d'une séquence d'enseignement sur le chapitre « Un monde de migrants » enseigné en classe de quatrième.

Au vu de l'estimation que j'ai faite des résultats attendus de cette mise en œuvre, le recours à l'étude de cas dans l'enseignement des migrations transnationales semblerait pertinent et efficace. En effet, l'enseignement de savoirs à partir d'une géographie factuelle, et dans un espace bien délimité, ferait davantage sens pour les élèves et favoriserait ainsi leur compréhension. D'autant plus que l'étude de cas est une démarche qui repose sur la co-construction des savoirs avec les élèves. A la fin de la séquence, ces derniers seraient donc capables de définir les migrations internationales, de caractériser ces migrations, et de réinvestir les savoirs appris sur ces migrations puisqu'une étude de cas bien réalisée a pour but de faire acquérir aux élèves des savoirs transférables à d'autres espaces et d'autres échelles d'analyse.

Ainsi, le recours à l'étude de cas dans l'enseignement des migrations internationales optimiserait l'apprentissage des élèves.

Bibliographie

1. Ecrits scientifiques

AMILHAT SZARY A-L. (2015), *Qu'est-ce qu'une frontière aujourd'hui ?*, Presses Universitaires de France, p. 162. En ligne : <https://www.cairn.info/qu-est-ce-qu-une-frontiere-aujourd-hui--9782130651635.htm>

BAGAUT C. (2003). « Entretien avec Michel Agier. Habiter la frontière », *Sciences humaines*, n°249. En ligne : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2013-6-page-8.htm>

BELTON-CHEVALLIER L., OPPENCHAIM N. et VINCENT-GESLIN S. (2019). *Manuel de sociologie des mobilités géographiques*, Presses Universitaires François-Rabelais

BIAGGI C. (2015). « Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? », *Annales de géographie*, vol. 704, no. 4, pp. 452-465. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-annaes-de-geographie-2015-4-page-452.htm>

BLANCHARD S., ESTEBANEZ J. et RIPOLL F. (2021). « Chapitre 7. Les trajectoires des migrants transnationaux », *Géographie sociale. Approches, concepts, exemples*, Armand Collin, Paris, pp. 127 – 143. En ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/geographie-sociale--9782200627355-page-127.htm>

BONERANDI E. (2004). « La mobilité des populations pauvres dans les espaces anciennement industrialisés. Pour une relecture de la pauvreté en milieu rural », *Actes du colloque franco-espagnol de géographie rurale, Habiter et vivre dans les campagnes de faible densité*, Foix

BONERANDI E. (2004). « De la mobilité en géographie », *Géoconfluences*. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/Mobil/MobilScient.htm>

COLIN P. (2020). « Les frontières : une question socialement vive à enseigner », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, vol. 282, pp. 379-390. En ligne : <https://journals.openedition.org/com/12529>

COLIN P. (2021). « Les questions socialement vives en géographie : apports théoriques et exemple du programme de seconde professionnelle », *Géoconfluences*. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/questions-socialement-vives-2de-pro>

COURNIL C. (2010). « Les “réfugiés environnementaux” : enjeux et questionnements autour d’une catégorie émergente », *Migrations Société*, n° 128, pp. 67-79. En ligne <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2010-2-page-67.htm>

DELAPLACE M. et NICLOT D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie – Enquête au collège et au lycée*, Canopé, CRDP de Reims

DELIAS P., PERRET O. et SIERRA P. (2017). « Chapitre 13. Didactique de la géographie : croquis, composition et étude de cas » In P. Sierra, *La géographie : concepts, savoirs et enseignement*. Armand Colin, « Collection U », pp. 317-336. En ligne : <https://www.cairn.info/la-geographie-concepts-savoirs-et-enseignements--9782200613600-page-317.htm>

DI MEO G. (2011). *Les murs invisibles. Femmes, genre et géographie sociale*, Armand Colin, Paris

DUMONT G-F. (1995). *Les migrations internationales. Les nouvelles logiques migratoires*. Sedes, Paris

DUMONT G-F. (2010). « Épistémologie de la science de la migration internationale » In V. Moriniaux, *Les mobilités*, Éditions Sedes, Paris, pp. 15-36. En ligne : <https://shs.hal.science/halshs-00797431>

DUMONT G-F. (2020). « Covid-19 : la fin de la géographie de l’hypermobilité ? ». *Les Analyses de Population&Avenir*, 29, pp.1-13. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02536363/document>

FOUCHER M. (2012). *L'obsession des frontières*. Perrin

FOUCHER M. (2016). *Le retour des frontières*. CNRS Editions

GEORGE P. (1951). *Introduction à l'étude géographique de la population du monde*, PUF, Paris, p.284

GEORGE P. (1965). *Géographie de la population*, PUF, Paris

GEORGE P. (1974). *Les migrations internationales*, PUF, Paris

GLAUDEL A. (2016). *L'« activité didactique » des enseignants de l'école primaire: étude de cas en géographie*. Thèse de doctorat de l'Université de Reims Champagne-Ardenne. En ligne : <https://hal.science/tel-01638136>

HARRIS J. R., TODARO M. P. (1970). « Migration, unemployment and development, a two-sector analysis », *American Economic Review*, vol. 60, pp. 126-142

HERTZOG A. et SIERRA P. (2017). « Chapitre 3. L'évolution de l'enseignement de la géographie en France », In P. Sierra, *La géographie : concepts, savoirs et enseignements*. Paris, Armand Colin, « Collection U », pp. 69-81. En ligne : <https://www.cairn.info/la-geographie-concepts-savoirs-et-enseignements--9782200613600-page-69.htm>

KAUFMANN V., BERGMANN M., Joye D. (2004). « Motility : mobility as capital. », *International Journal of Urban and Regional Research*, n° 28, p. 745-756

KAUFMANN V. et JEMELIN C. (2004). *Espaces et sociétés aujourd'hui. La géographie sociale dans les sciences et dans l'action*. Colloque de Rennes

KNAFOU R. (1998). *La planète « nomade », les mobilités géographiques aujourd'hui*. Belin

LAUBY J-P. (2012). *Etudes de cas géographie 4^e – mise en œuvre des nouveaux programmes du collège*. CRDP de Paris.

LAVIN M. (2007). "L'image des immigrés dans les manuels scolaires", in *Diversité*, no 149, pp. 97-103. En ligne : https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2007_num_149_1_8428

LE BIGOT B. (2021). « Des 'migrations privilégiées' ? Au carrefour des catégories de la mobilité internationale », in E. AKIN, T. CHABRE, C. COSQUER, S. COUSIN, V. HUGOO, B. LE BIGOT, P. VALLOT, Dossier « migrer sans entraves », *De facto*, n°27. En ligne : <https://www.icmigrations.cnrs.fr/2021/07/09/defacto-027-03/>

LECOMTE A. et LEININGER-FREZAL C. (2021). « Enseigner les migrations : une question en débat dans la classe ? », *L'Espace géographique*, vol. 50, pp. 82-100. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2021-1-page-82.htm>

LEININGER-FREZAL C., DOUAY N., COHEN M. (2016). « L'étude de cas face à l'exemple : pratiques et enjeux dans l'enseignement de la géographie et de l'aménagement à l'université », *Recherches en éducation*, n°27. En ligne : <http://journals.openedition.org/ree/6215>

LEVY J. et LUSSAULT M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin

LEWIS A. W. (1954). « Economic development with unlimited supplies of labor », *The Manchester School of Economic and Social Studies*, vol. 22, pp. 139-191

MERENNE-SCHOUMAKER B. (2020). « Les migrations environnementales : un nouvel objet d'enseignement », *Géoconfluences*. En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/changement-global/articles-scientifiques/migrations-environnementales>

MEUNIER C. (2020). « Manuel de sociologie des mobilités géographiques », *Géographie des mobilités*. URL : <https://clio-cr.clionautes.org/manuel-de-sociologie-des-mobilites-geographiques.html>

MICHEL M. (2002). « La démarche inductive en pédagogie », *Le Portique*. En ligne : <https://journals.openedition.org/leportique/182>

MOLINES G. (1998). *Concepts, notions et raisonnements dans la géographie enseignée*. Thèse de géographie, Université d'Avignon

NOIN D. (1979). *Géographie de la population*, Armand Colin, septième édition (2005), Paris

OPPENCHAIM N. et WEBER S. (2020). « Où en sommes-nous dans l'étude des mobilités géographiques ? », *EchoGéo*, n°52. En ligne : <http://journals.openedition.org/sidnomade-2.grenet.fr/echogeo/19722>

ORFEUIL J-P. (2004). *Transports, pauvreté, exclusion. Pouvoir bouger pour s'en sortir*. Editions de l'Aube

PENNEC T. (2014). « Enseigner les migrations en géographie : un état des lieux », *Hommes & migrations*, no 1307, pp. 170-175. En ligne : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2915>

PERRENOUD P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF

PRZYBYL S. (2018). « Clochard, Olivier Dir. MIGREUROPE. Atlas des migrants en Europe : approches critiques des politiques migratoires », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n°4, pp. 231-233. En ligne : <https://journals.openedition.org/remi/12168>

PUMAIN D. et SAINT-JULIEN TH. (2001). *Les interactions spatiales. : flux et changements dans l'espace géographique*. Armand Colin.

RAVENSTEIN E.G. (1885). « The laws of migration », *Journal of the Statistical Society*, 48 (Part 2), p. 167-227, p. 198-199

REKACEWICZ P. (2016). « Mourir aux portes de l'Europe », *Visionscarto.net*. En ligne : <https://visionscarto.net/mourir-aux-portes-de-l-europe>

ROUGE L. (2005). *Accession à la propriété et modes de vie en maison individuelle des familles modestes installées en périurbain lointain toulousain. Les « captifs » du périurbain*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II

SCHMOLL C. (2020). *Les damnées de la mer. Femmes et frontières en Méditerranée*. La Découverte, « Cahiers libres ». En ligne : <https://www.cairn.info/les-damnees-de-la-mer--9782348041075.htm>

SIMON G. (1995). *Géodynamique des migrations internationales dans le monde*. PUF, Paris

SIMON G. (1998). « La planétarisation des migrations internationales », In R. Knafou, *La planète « nomade », les mobilités géographiques aujourd'hui*, Belin, pp. 59-75

SIMON G. (2002). « Penser globalement les migrations », *Projet*, n°272. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-projet-2002-4-page-37.htm>

SJAASTAD L. A. (1962). « The costs and returns of human migration », *Journal of Political Economy*, vol. 70, pp. 80-93

SORRE M. (1955). *Les migrations des peuples. Essai sur la mobilité géographique*, Flammarion, Paris

STOCK M. (2006). « L'hypothèse de l'habiter polytopique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles », *EspacesTemps.net*. En ligne : <https://www.espacestemp.net/generate-pdf/?idPost=23170>

TILLOUS M. (2022). *Espace, genre et violences conjugales. Ce que révèle la crise de la Covid-19*, Presses universitaires de Vincennes. En ligne : <https://www.cairn.info/espace-genre-et-violences-conjugales--9782379242588.htm>

TORRES J-C. (2016). « Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques », *Administration et éducation*, Association française des acteurs de l'éducation, n°150, pp. 159-164. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2016-2-page-159.htm>

THUMERELLE P.-J. (1986). *Peuples en mouvement, la mobilité spatiale des populations*, Sedes, Paris

VIDAL DE LA BLACHE P. (1922). *Principes de géographie humaine*, Armand Colin, Paris

WITHOL DE WENDEN C. (2010). « La géographie des migrations contemporaines », *Regards croisés sur l'économie*, n°8, pp. 49-57. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2010-2-page-49.htm>

ZENEIDI-HENRY D. (2002). *Les SDF et la ville. Géographie du savoir-survivre*, Paris, éditions Bréal, collection D'autre Part.

2. Les ressources institutionnelles

COTE S., HAZARD-TOURILLON A.-M., FELLAHI A., HERGOTT G., HEYMANN-DOAT A. (2016). *Histoire Géographie Enseignement moral et civique 4^e*, éditions Nathan

IVERNEL M., VILLEMAGNE B. (2011). *Histoire Géographie 4^e*, éditions Hatier

IVERNEL M., VILLEMAGNE B. (2016). *Histoire Géographie 4^e*, éditions Hatier

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Bulletin officiel du 26 novembre*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). « Cycle 4 Histoire-géographie. S'approprier les différents thèmes du programme. Géographie/classe de Quatrième ». En ligne : <https://eduscol.education.fr/298/histoire-geographie-cycle-4>

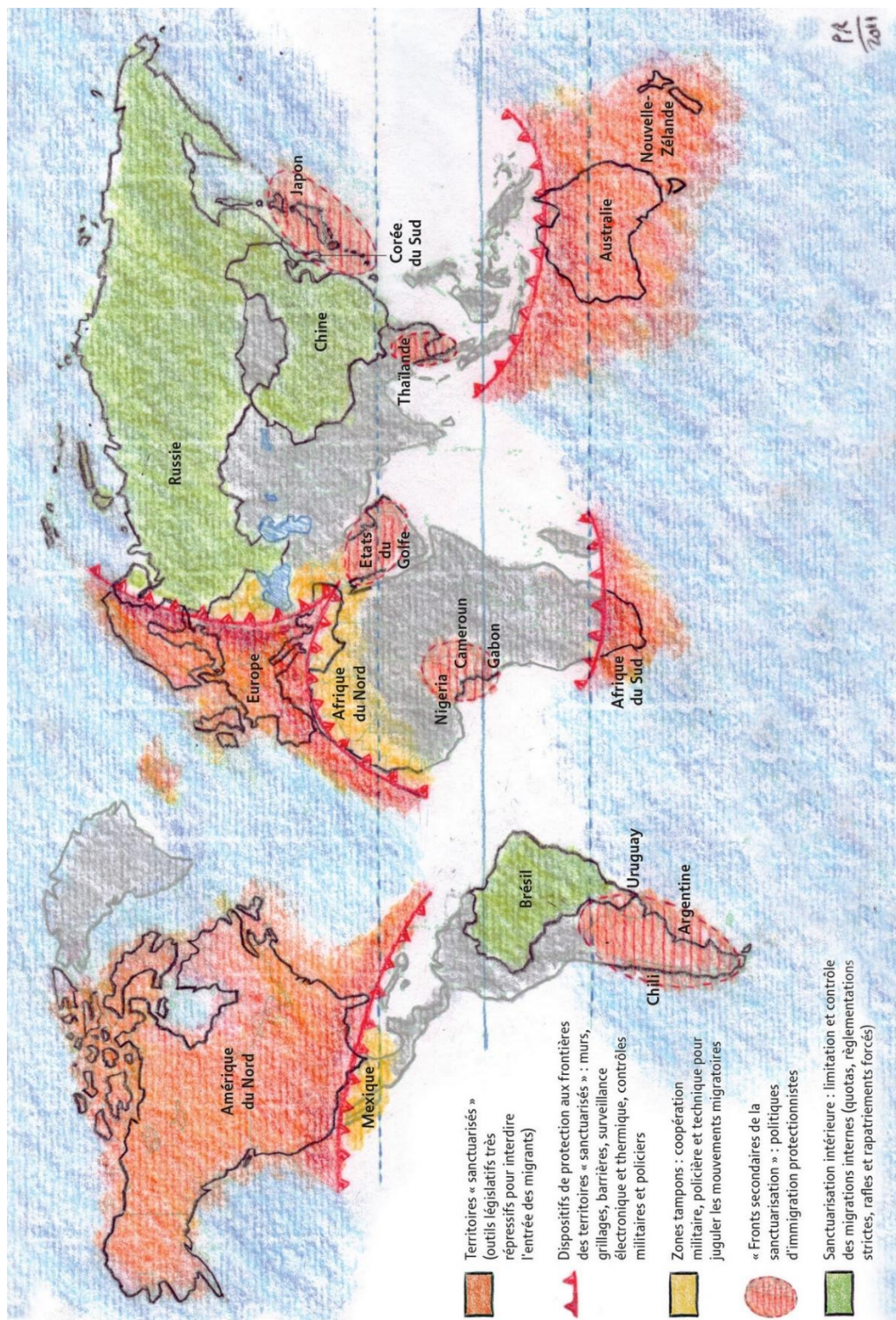
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2019). *Bulletin officiel du 22 janvier*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/23410/download>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2020). « Voie générale et technologique. 2de géographie ». En ligne : <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>

Annexes

Annexe 1 :

Carte de Philippe Rekacewicz, *Le monde sanctuarisé*, 2012.



Annexe 2 :

Tableau récapitulatif de la place des migrations dans l'enseignement au secondaire.

Niveau de classe et discipline	Thème	Thème	Thème	Thème
Sixième (géographie)	Thème 1 « Habiter une métropole » → Les métropoles attirent des populations d'autres pays.	Thème 4 « Le monde habité » → Etude des dynamiques de peuplement en cours dans le monde et donc des migrations internationales.		
Cinquième (géographie)	Thème 1 « La question démographique et l'inégal développement » → Les migrations internationales révèlent des inégalités de développement et participent des dynamiques démographiques.	Thème 3 « L'environnement du local au planétaire » → Le changement climatique entraîne des migrations environnementales		
Quatrième (géographie et histoire)	Thème 1 « L'urbanisation du monde » → Les villes attirent des populations.	Thème 2 « Les mobilités humaines transnationales » → Montrer aux élèves l'importance des grands mouvements transnationaux qui relèvent du tourisme ou des migrations.	Thème 3 « Des espaces transformés par la mondialisation » → Etude des dynamiques d'un grand ensemble régional (dont les migrations).	Thème 2 « L'Europe et le monde au XIXe siècle » → Permet de replacer les migrations dans un contexte historique (à savoir celui des migrations de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle).
Troisième (géographie)	Thème 1 « Dynamiques territoriales de la France contemporaine » → Les migrations internes à la France sont des dynamiques qui travaillent et recomposent le territoire français.	Thème 2 « Pourquoi et comment aménager le territoire ? » → Les migrations représentent un moteur ou un défi dans l'aménagement du territoire.	Thème 3 « La France et l'Union européenne » → Ce thème pose la question des migrations au sein de l'Union européenne et implique l'examen d'une région transfrontalière et donc d'une frontière traversée quotidiennement.	
Seconde (géographie)	Thème 1 « Sociétés et environnements : des équilibres fragiles » → Les effets du changement climatique peuvent contraindre certaines populations à migrer tout comme le manque de ressources.	Thème 2 « Territoires, populations et développement » → Etude des trajectoires démographiques (la migration étant une dynamique démographique) et des inégalités (pouvant être la cause des migrations).	Thème 3 « Des mobilités généralisées » → Etude des flux migratoires internationaux.	
Première (géographie et HGGSP)	Thème 1 « La métropolisation : un processus mondial différencié » → Attractivité de certaines métropoles.	Thème 4 « La Chine : des recompositions spatiales spectaculaires » → Etude des migrations des campagnes vers les villes.	Thème 3 « Etudier les divisions politiques du monde : les frontières » → C'est leur franchissement qui distingue la migration internationale de la migration interne, d'autant plus que leur fermeture progressive rend illégales certaines migrations.	
Terminale (géographie)	Thème 3 « L'Union européenne dans la mondialisation : des dynamiques complexes » → Il invite à étudier la politique de l'Union européenne au sujet des migrations internationales.			

Annexe 3 :

Tableau des marqueurs attendus et de leurs différents niveaux de maîtrise (enseignant).

Marqueurs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Marqueur spatial Les espaces de départ, les espaces de transit, les espaces d'arrivée.	Les espaces concernés ne sont pas nommés et localisés.	Les espaces concernés sont nommés et localisés.	Les espaces concernés sont nommés et localisés. L'élève adopte une réflexion multiscalaire.
Marqueur actoriel Migrant économique, réfugié politique, déplacé climatique, étudiant, diaspora, Etat, passeur, douanier, soldat.	Les acteurs ne sont pas mentionnés.	Les acteurs sont mentionnés.	Les acteurs sont mentionnés de manière précise. L'élève fait du lien avec les causes et les conséquences.
Marqueur explicatif (causes et conséquences) Motivations variées (fuir la pauvreté et trouver un travail, fuir un conflit, études, changement climatique). Conséquences économiques, sociales, culturelles et territoriales (remises, fuite des cerveaux, manque de main d'œuvre, arrivée de main d'œuvre, impact démographique, diaspora, brassage culturel, racisme, fermeture des frontières, encampement, morts aux frontières).	Les causes et les conséquences ne sont pas mentionnées.	Les causes et les conséquences sont mentionnées.	Les causes et les conséquences sont mentionnées. L'élève fait ressortir le caractère divers des causes et des conséquences. L'élève fait du lien avec les acteurs et les espaces concernés.
Marqueur notionnel Migration transnationale, émigré, immigrant, migrant économique, réfugié politique, déplacé climatique, migration étudiante, diaspora, passeur, migration clandestine, flux migratoire, Suds, Nords, remise, fuite des cerveaux, mondialisation.	L'élève n'emploie pas les notions et le vocabulaire des migrations transnationales.	L'élève emploie les notions et le vocabulaire des migrations transnationales mais de façon inappropriée.	Les notions et le vocabulaire des migrations transnationales sont utilisés à bon escient par l'élève.

Annexe 4 :

Tableau des marqueurs attendus et de leurs différents niveaux de maîtrise (élève).

Marqueurs	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Marqueur spatial	Les espaces concernés ne sont pas nommés et localisés.	Les espaces concernés sont nommés et localisés.	Les espaces concernés sont nommés et localisés. L'élève adopte une réflexion multiscalaire.
Marqueur actoriel	Les acteurs ne sont pas mentionnés.	Les acteurs sont mentionnés.	Les acteurs sont mentionnés de manière précise. L'élève fait du lien avec les causes et les conséquences.
Marqueur explicatif	Les causes et les conséquences ne sont pas mentionnées.	Les causes et les conséquences sont mentionnées.	Les causes et les conséquences sont mentionnées. L'élève fait ressortir le caractère divers des causes et des conséquences. L'élève fait du lien avec les acteurs et les espaces concernés.
Marqueur notionnel	L'élève n'emploie pas les notions et le vocabulaire des migrations transnationales.	L'élève emploie les notions et le vocabulaire des migrations transnationales mais de façon inappropriée.	Les notions et le vocabulaire des migrations transnationales sont utilisés à bon escient par l'élève.

Annexe 5 :

Fiche séquence « Un monde de migrants ».

Un monde de migrants

Problématique : *Comment expliquer la diversité et la croissance des migrations transnationales dans le monde aujourd'hui ?*

Plan	Problématique	Objectifs	Notions / vocabulaire	Repères/ acteurs	Activités	Compétences
<p>I. Les migrations en Méditerranée</p> <p>A). Les différents types de migrants et de migrations en Méditerranée</p> <p>B). Les conséquences des migrations en Méditerranée</p> <p>C). Bilan des migrations en Méditerranée</p>	<p><i>Dans quelle mesure l'espace méditerranéen est-il un important bassin de migrations ?</i></p>	<p>Décrire et caractériser les différentes migrations en Méditerranée.</p> <p>Expliquer les conséquences des migrations en Méditerranée.</p>	<p>Migration transnationale</p> <p>Inmigré</p> <p>Emigré</p> <p>Migrant économique</p> <p>Réfugié politique</p> <p>Migration étudiante</p> <p>Migrant clandestin</p> <p>Remise</p> <p>Fuite des cerveaux</p>	<p>Méditerranée</p> <p>Espace Schengen</p> <p>Afrique du Nord</p> <p>Afrique subsaharienne</p> <p>Moyen-Orient (Syrie)</p> <p>Ceuta</p> <p>Melilla</p> <p>Lampedusa</p> <p>Migrants économiques</p> <p>Réfugiés politiques</p> <p>Etudiants</p> <p>Etats</p> <p>Douaniers</p> <p>Passeurs</p>	<p>Etude de trois parcours migratoires à partir d'un dossier documentaire (tableau à compléter) sous forme de classe puzzle.</p> <p>Analyse des conséquences des migrations à partir d'un dossier documentaire (rédaction d'un court paragraphe).</p> <p>Réalisation d'un schéma fléché en guise de bilan.</p>	<p>Se repérer dans l'espace méditerranéen.</p> <p>Coopérer et mutualiser.</p> <p>Comprendre et analyser des documents sur les migrations en Méditerranée.</p> <p>Raisonnement et justification d'une démarche et des choix effectués dans la construction d'un schéma fléché sur les migrations en Méditerranée.</p>

<p>II. Des migrations mondialisées</p> <p>A). Les migrations transnationales participent au processus de mondialisation</p> <p>B). Les déplacés climatiques, un enjeu planétaire ?</p>	<p><i>Comment est-ce que s'organisent les migrations dans le monde aujourd'hui ?</i></p>	<p>Comprendre comment les migrations transnationales participent au processus de mondialisation.</p> <p>Connaitre les différents systèmes migratoires.</p> <p>Comprendre l'enjeu que représentent, pour l'ensemble de la planète, les migrations climatiques.</p>	<p>Flux</p> <p>Nords / Suds</p> <p>Mondialisation</p> <p>Diaspora</p> <p>Migration climatique</p> <p>Déplacés climatiques</p>	<p>Régions de départ des migrants à l'échelle mondiale.</p> <p>Régions d'arrivée des migrants à l'échelle mondiale.</p> <p>Inde</p> <p>Bangladesh</p> <p>Diaspora</p> <p>Déplacés climatiques</p>	<p>Rappel de la définition de mondialisation.</p> <p>Par deux et à partir de deux documents, répondre à trois questions au sujet des diasporas.</p> <p>Réalisation d'un croquis de synthèse des migrations transnationales à l'échelle mondiale avec le groupe classe.</p> <p>Par deux et à partir de trois documents, répondre à quatre questions au sujet des déplacés climatiques.</p>	<p>Comprendre et analyser des documents sur les diasporas et les déplacés climatiques.</p> <p>Se repérer dans l'espace et localiser les principaux foyers de migrations et flux migratoires à l'échelle mondiale.</p> <p>Pratiquer le langage cartographique.</p>
---	--	---	---	---	---	---

Annexe 6 :

Fiche activité de l'étude de cas sur les migrations transnationales en Méditerranée.

I. Les migrations en Méditerranée

Dans quelle mesure l'espace méditerranéen est-il un important bassin de migrations ?

A). Les différents types de migrants et de migrations en Méditerranée :

1). A partir du dossier documentaire sur les migrations dans l'espace méditerranéen, complète le tableau suivant.

	Fiche d'identité (nom, âge, sexe, nationalité...).	Parcours migratoire (lieu de départ, lieux traversés si mentionnés, lieu d'arrivée).	Raison(s) de cette migration.
Documents 1 et 2			
Documents 2 et 3			
Documents 4, 5			

B). Les conséquences des migrations en Méditerranée :

A partir du dossier documentaire, explique en quelques lignes les conséquences économiques, sociales et territoriales de ces migrations.

Pour y parvenir, voici les étapes à suivre :

- 1). Dans la consigne, surligne en vert les mots « conséquences économiques », en bleu « conséquences sociales » et rose « conséquences territoriales ».
- 2). Sur les documents, surligne en vert ce qui correspond aux conséquences économiques, en bleu aux conséquences sociales et en rose aux conséquences territoriales.
- 3). Pour chaque type de conséquences, rédige quelques phrases à partir des informations que tu as surlignées dans les documents. Attention à ne pas paraphraser les documents.

Coup de pouce : à partir du dossier documentaire, réponds aux questions suivantes par des phrases rédigées.

- 1). Quelles sont les particularités des métiers non pourvus en Europe ? A ton avis, qui est-ce qui les exerce ? doc 1
- 2). Montre que les migrations ont un impact sur l'âge moyen de la population européenne. doc 1
- 3). Qu'est-ce que certains migrants font de l'argent qu'ils gagnent en Europe ? Dans quel(s) domaine(s) cet argent est-il investi ? doc 2
- 4). Pourquoi les autorités espagnoles ont-elles construit une barrière à la frontière entre le Maroc et l'enclave espagnole de Melilla ? doc 3
- 5). Pourquoi ces Autrichiens manifestent-ils ? doc 4

C). Bilan des migrations en Méditerranée :

Consigne : lors d'une discussion avec un ami, ce dernier te raconte qu'il a entendu à la radio l'interview d'un homme politique au sujet des migrations dans l'espace méditerranéen. Il te dit qu'il ne sait pas pourquoi autant de personnes migrent en Méditerranée et qu'il ne comprend pas les enjeux soulevés par ces migrations. A partir de ce que tu as étudié en classe, réalise un schéma fléché afin de lui expliquer d'une part la diversité des migrations dans l'espace méditerranéen, et d'autre part de lui décrire les conséquences de ces migrations.

Annexe 7 :

Dossier documentaire de l'étude de cas sur les migrations transnationales en Méditerranée.

Etude de cas : les migrations en Méditerranée

A). Les différents types de migrants et de migrations en Méditerranée :

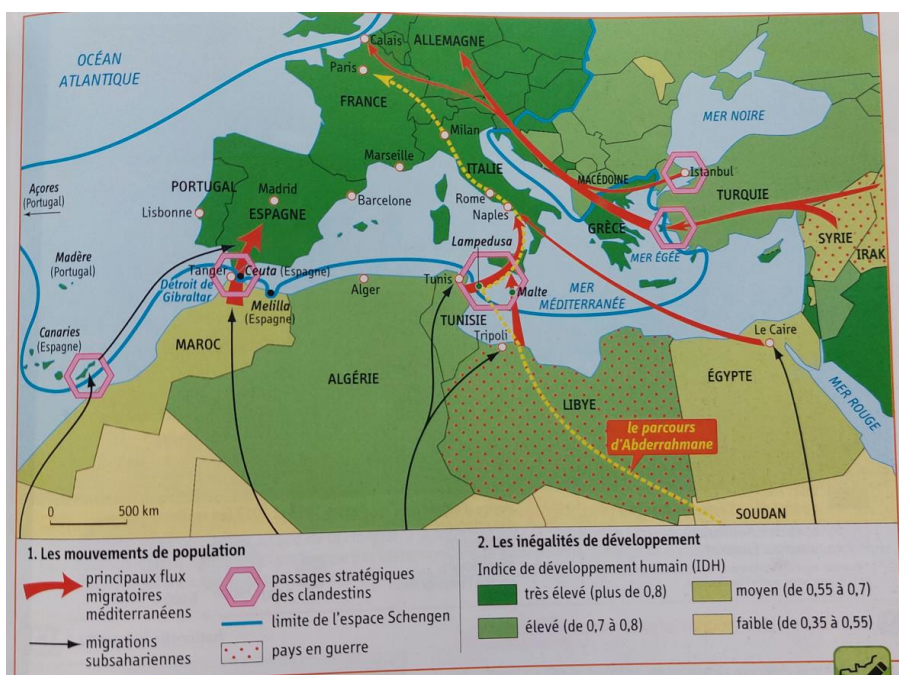
Document 1 : le parcours de Kingsley

« Il y a un peu plus de 3 ans, le Camerounais Kingsley quittait son pays pour rejoindre la France en passant par le Maroc [...] Le rêve occidental sans doute, la difficulté du quotidien au Cameroun l'aurait poussé à se lancer dans ce pari impossible. [...] Au Maroc, ils sont 18 à voyager à l'arrière d'un camion avec moins de deux litres d'eau par jour à se partager, sous la chaleur du désert. Il passe plusieurs mois dans les camps mis en place par les « passeurs », et attend le bon moment pour construire sa pirogue et tenter de rejoindre l'autre côté de la rive. Deux personnes perdront la vie lors du voyage, suite à un premier naufrage. Mais [...] Kingsley ne se décourage pas et décide de retenter sa chance, et réussit à arriver sur les côtes espagnoles [d'où il gagne la France]. »

Nkwayep Mbouguen

« Cameroun, l'histoire de Kingsley, immigré clandestin »,
www.bonaberi.com, 20 avril 2008

Document 2 : les migrations de population en Méditerranée



Document 3 : des migrants syriens à la frontière entre la Grèce et la Macédoine (septembre 2015)



Avec les conflits en Afrique et au Moyen-Orient (Syrie), les routes de Méditerranée orientale et des Balkans sont devenues très empruntées par les migrants. Des familles de la classe moyenne partent souvent avec leurs enfants.

Document 4 : témoignage de Myriam, étudiante en économie, partie étudiée 5 mois en Autriche grâce au programme Erasmus

« Pourquoi avez-vous choisi de partir à l'étranger, et pourquoi en Autriche ?

Depuis le début de ma licence je savais que je voulais faire une mobilité internationale. J'avais envie de découvrir un autre système éducatif et de m'immerger dans une autre culture. J'ai choisi l'Autriche car je cherchais une destination germanophone, sans pour autant partir en Allemagne.

Pourquoi avez-vous choisi la ville de Vienne ?

J'ai choisi Vienne car c'est une ville que j'avais déjà visité pendant mes vacances et que j'avais adoré. Je voulais y retourner pour un plus long séjour pour découvrir la ville sous un autre angle et pouvoir vivre "comme une Autrichienne" pendant quelques mois.

[...]

Comment s'est déroulé votre accueil au sein de l'université ?

[...]. L'université de Vienne nous contacte 3/4 mois avant notre départ pour nous partager toutes les informations et une semaine d'intégration est organisée au début du semestre. Pour rencontrer des étudiants, ce n'est pas compliqué étant donné que tous les étudiants Erasmus sont là pour la même chose.

[...]

Avez-vous bénéficié de bourses de mobilité ?
J'ai touché seulement la bourse Erasmus de 200 euros/mois.

[...]

Quels ont été les apports de cette mobilité sur votre projet académique et/ou professionnel, mais également sur le plan personnel ?

Cette mobilité m'a apporté une expérience très enrichissante qui valorise mon parcours scolaire. Sur le plan personnel, c'est un moment vraiment à part dans mon cursus scolaire. Découvrir une autre ville et y étudier fait grandir.

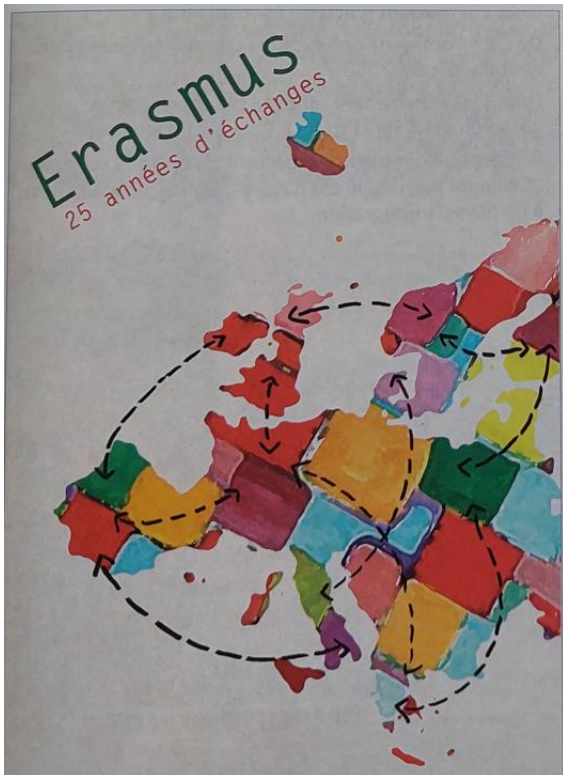
[...]

Envisagez-vous de vous expatrier ?

Oui ! Erasmus m'a donné envie de vivre à l'étranger à court ou long terme, soit retourner en Autriche ou un pays anglophone. »

Témoignage de mobilité,
Myriam, Autriche, 2021 – 2022
Université Paris 1, Panthéon Sorbonne

Document 5 : affiche du programme Erasmus, 2012
(programme européen d'échanges universitaires)



B). Les conséquences des migrations en Méditerranée :

Document 1 : Un apport démographique et de main-d'œuvre

De nombreux métiers sont mal ou non pourvus dans les pays européens : bâtiment, restauration, nettoyage industriel et domestique, gardiennage, ramassage des fruits et légumes... Ces métiers sont en effet pénibles et exposés aux intempéries et aux risques, mal payés, sales et non délocalisables. Le vieillissement de la population lié à la baisse de la natalité et à l'allongement de l'espérance de vie rend les Européens dépendants de l'immigration : sans elle, la population active baisserait de 90 millions d'ici 2050 et serait insuffisante pour répondre aux besoins de l'économie et de la société. L'Allemagne, un des pays d'Europe les plus touchés par le vieillissement, est celui qui a ouvert le plus ses portes aux migrants européens et non européens.

D'après Catherine Wihtol de Wenden,
Atlas des migrations, Editions Autrement, 2014

Document 2 : les transferts d'argent vers le Maghreb

Les flux financiers des émigrés ne connaissent pas la crise. Malgré la morosité de l'économie mondiale, les sommes envoyées par les migrants vivant en dehors de l'Afrique en 2012 s'élèvent à 60 milliards de dollars. Pour le Maghreb, cette progression s'explique par sa proximité avec l'Europe et par la taille de sa population émigrée. Au Maroc, les transferts des Marocains résidents à l'étranger ont atteint près de 5 milliards de dollars en 2012, dont 2 milliards en provenance de France. Chaque migrant maghrébin actif qui procède à un transfert d'argent envoie entre 100 et 160 euros par mois vers son pays d'origine pour subvenir aux besoins courants de sa famille. Cette somme constitue une source non négligeable de revenus pour une partie de la population et couvre les dépenses de santé et d'éducation. De plus en plus de migrants investissent aussi dans un achat immobilier, notamment ceux qui prévoient un retour définitif au pays.

Olfa Khamira, « Généreuse diaspora : Les transferts d'argent des migrants vers le Maghreb en hausse », www.huffpostmaghreb.com, 28 novembre 2013.

Document 3 : le mur de l'enclave espagnole de Melilla



Afin de limiter les migrations, les autorités espagnoles ont dressé une barrière entre l'enclave de Melilla et le territoire marocain.

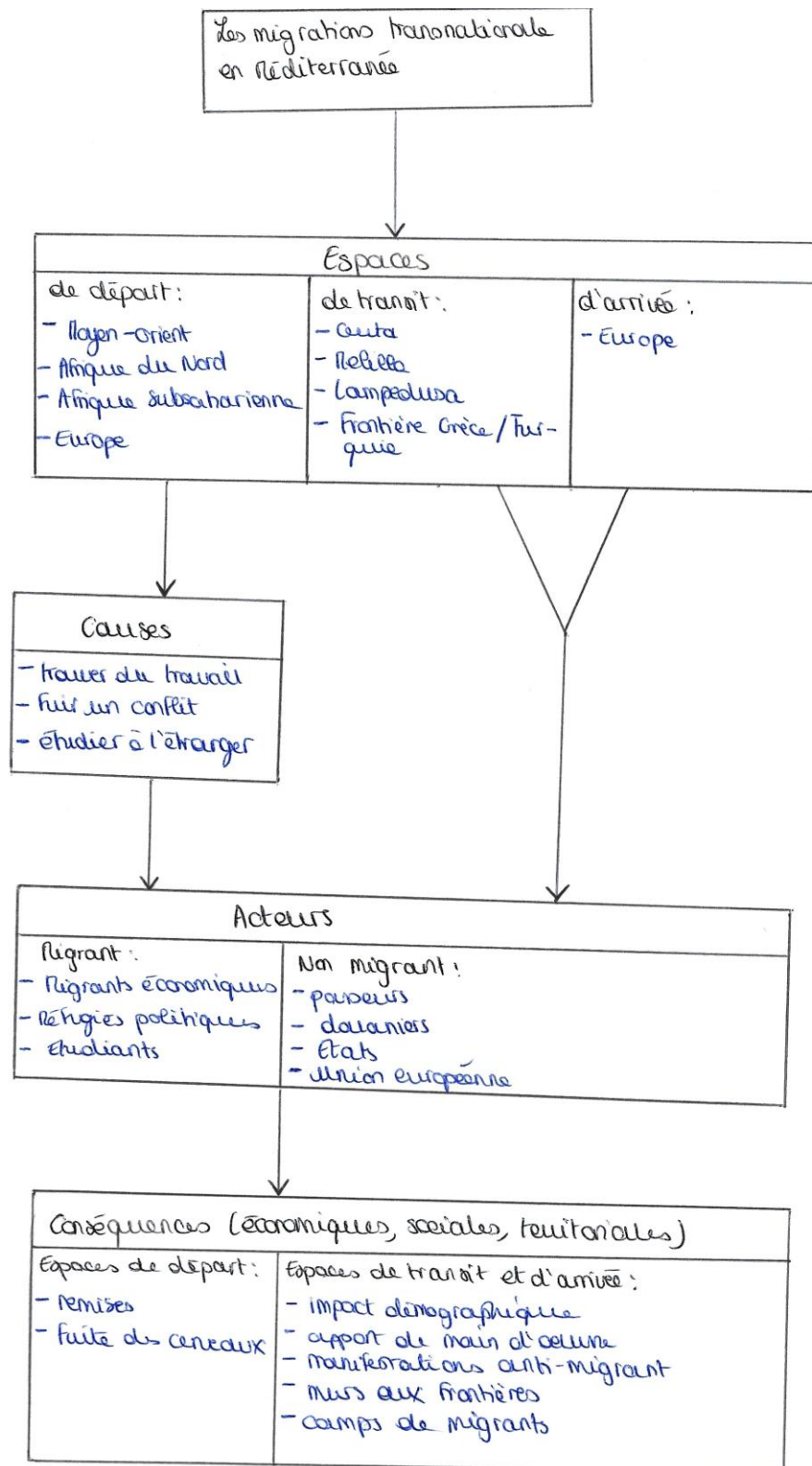
Document 4 : Manifestation anti-migrants, Autriche, 2015



Les guerres au Moyen-Orient, l'arrivée massive de migrants et la crise économique ont ravivé des mouvements anti-migrants dans de nombreux pays européens.

Annexe 8 :

Schéma fléché des migrations transnationales en Méditerranée.



Les migrations transnationales en Méditerranée

Annexe 9 :

Fiche activité de la mise en perspective sur les migrations mondialisées.

II. Des migrations mondialisées

Comment est-ce que s'organisent les migrations dans le monde aujourd'hui ?

A). Les migrations transnationales participent au processus de mondialisation :

1). Donne la définition de la mondialisation.

Mondialisation =

- Par deux, et partir du dossier documentaire, répondez aux questions suivantes :

2). Qu'est-ce que *Little India* ? doc 1

3). Quels liens unis les émigrés et leur pays d'origine ? doc 1 et 2

4). Explique avec tes mots ce qu'est une diaspora. doc 1 et 2

- Réalisation d'un croquis des migrations transnationales à l'échelle mondiale.

B). Les déplacés climatiques, un enjeu planétaire ? :

Par deux, et à partir du dossier documentaire, répondez aux questions suivantes :

1). On estime que les déplacés climatiques seront 250 millions en 2050. Combien sont-ils actuellement ? doc 1

2). Quel continent compte la part la plus élevée de déplacés climatiques ? doc 2

3). Pourquoi tous ces migrants se déplacent-ils ? doc 1 et 4

4). Pourquoi la question des déplacés climatiques est-elle problématique ? doc 1 et 3

Annexe 10 :

Dossier documentaire de la mise en perspective sur les migrations mondialisées.

Mise en perspective : des migrations mondialisées

A). Les migrations transnationales participent au processus de mondialisation :

Document 1 : 41^{ème} festival de l'Inde à Toronto, Canada, 2013



Dans certaines villes, la diaspora indienne forme d'importantes communautés, comme à Toronto, où un festival de l'Inde est célébré chaque année. La ville comporte d'ailleurs un quartier indien, Little India.

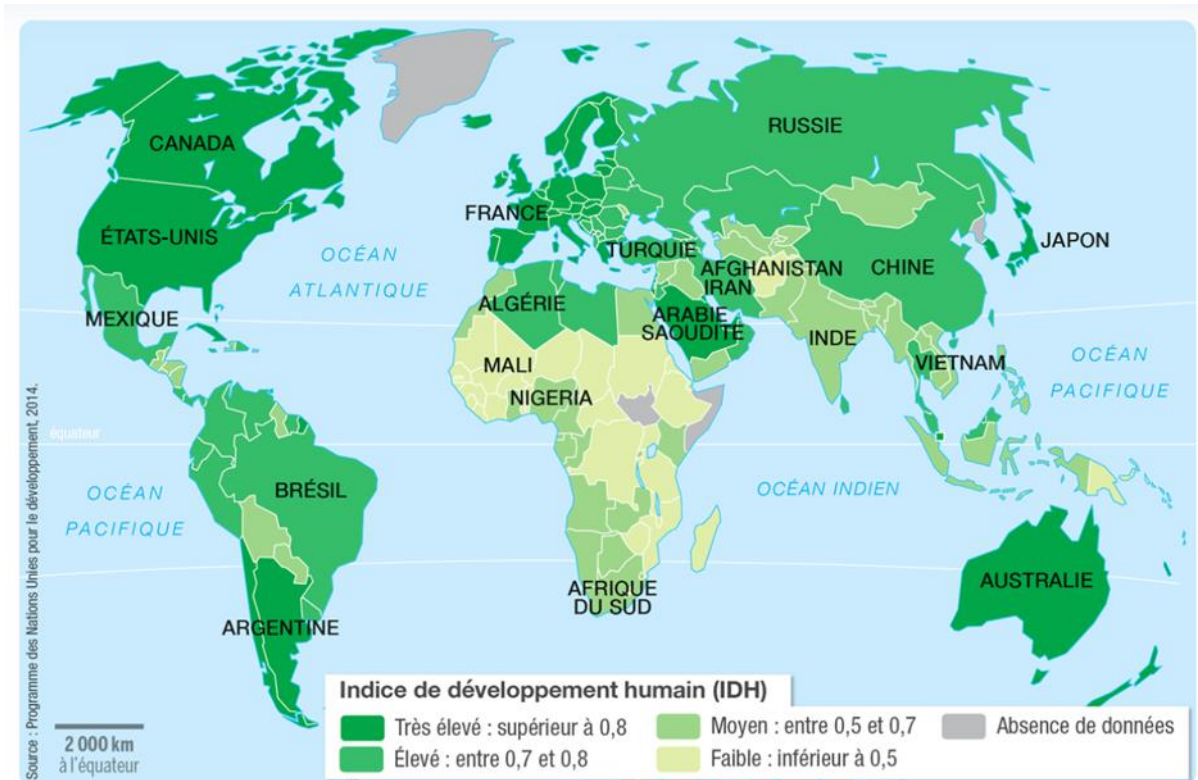
Document 2 : la diaspora marocaine

Un groupe joue un rôle majeur, [...], ce sont les Marocains qui sont en train de mettre en place une véritable diaspora avec, selon les chiffres des autorités marocaines, plus d'1,5 million de ressortissants répartis dans plus d'une quinzaine de pays étrangers tout en conservant un attachement profond et des relations étroites avec leur patrie d'origine. [...]. Les recherches menées insistent sur la dimension religieuse et politique de ces réseaux [...].

Certains de ces réseaux maghrébins ont acquis une base économique solide avec le développement d'activités commerciales [...]. En s'appuyant sur les ressources financières et organisationnelles de leur communauté d'origine, ces émigrés [ont créé] des affaires, de véritables entreprises transnationales, [et monté] des circuits économiques de plus en plus complexes entre l'Europe, particulièrement la France, la Belgique, les Pays-Bas, l'Italie et leur pays d'origine, et [mis] en place les bases [...] de véritables diasporas.

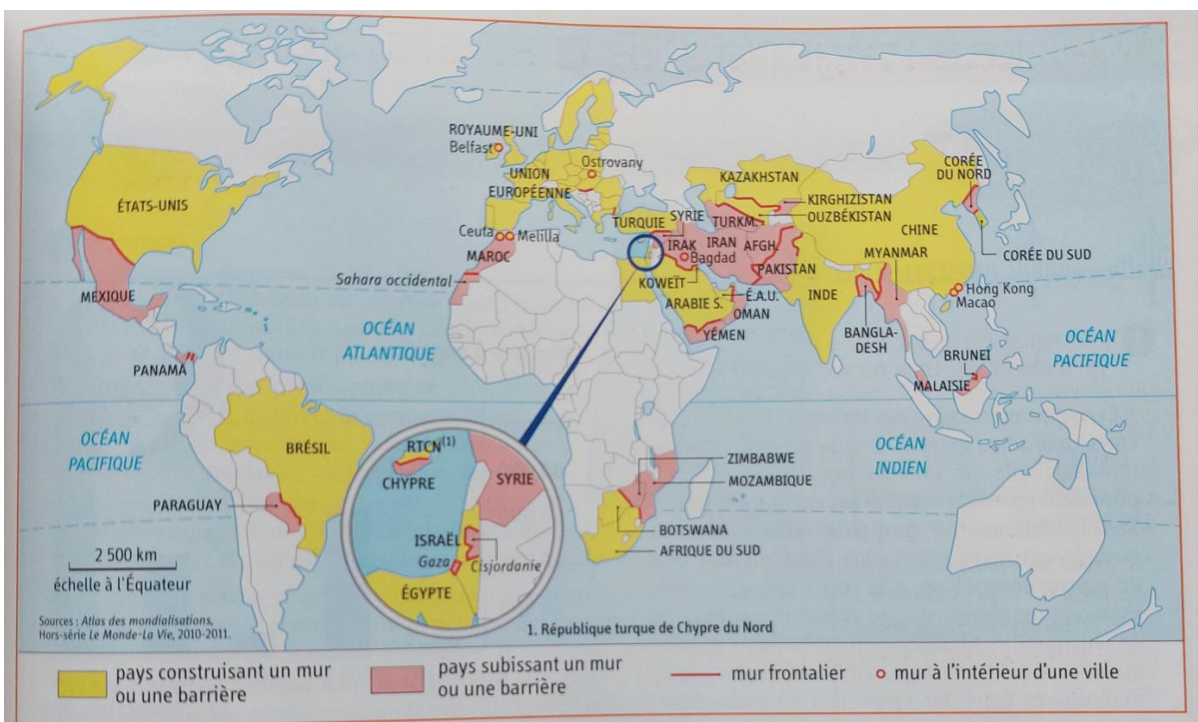
D'après Gildas Simon « La planétarisation des migrations internationales »
In Rémy Knafou, *La planète « nomade », les mobilités géographiques aujourd'hui*,
Belin, 1998

Document 3 : les inégalités de développement dans le monde



L'indice de développement humain (IDH) prend en compte la richesse des habitants, leur espérance de vie à la naissance et leur niveau d'éducation.

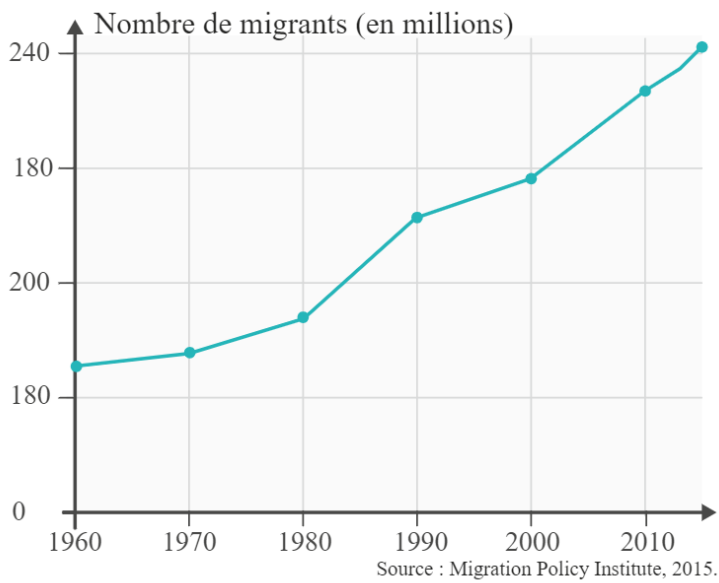
Document 4 : les murs dans le monde



Document 5 : les migrations internationales



Document 6 : l'évolution du nombre de migrants dans le monde depuis 1960



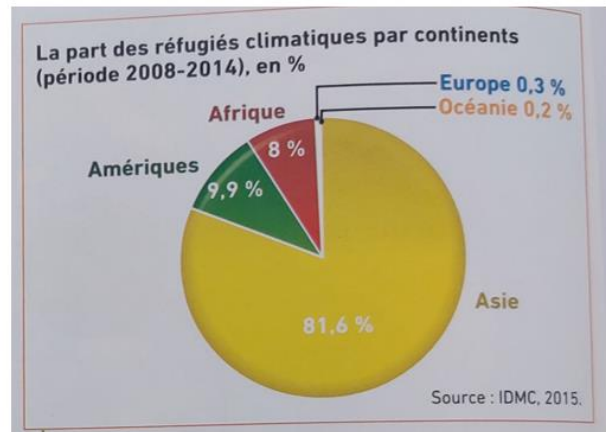
B). Les déplacés climatiques, les principaux migrants de demain ?

Document 1 : les migrations climatiques de demain

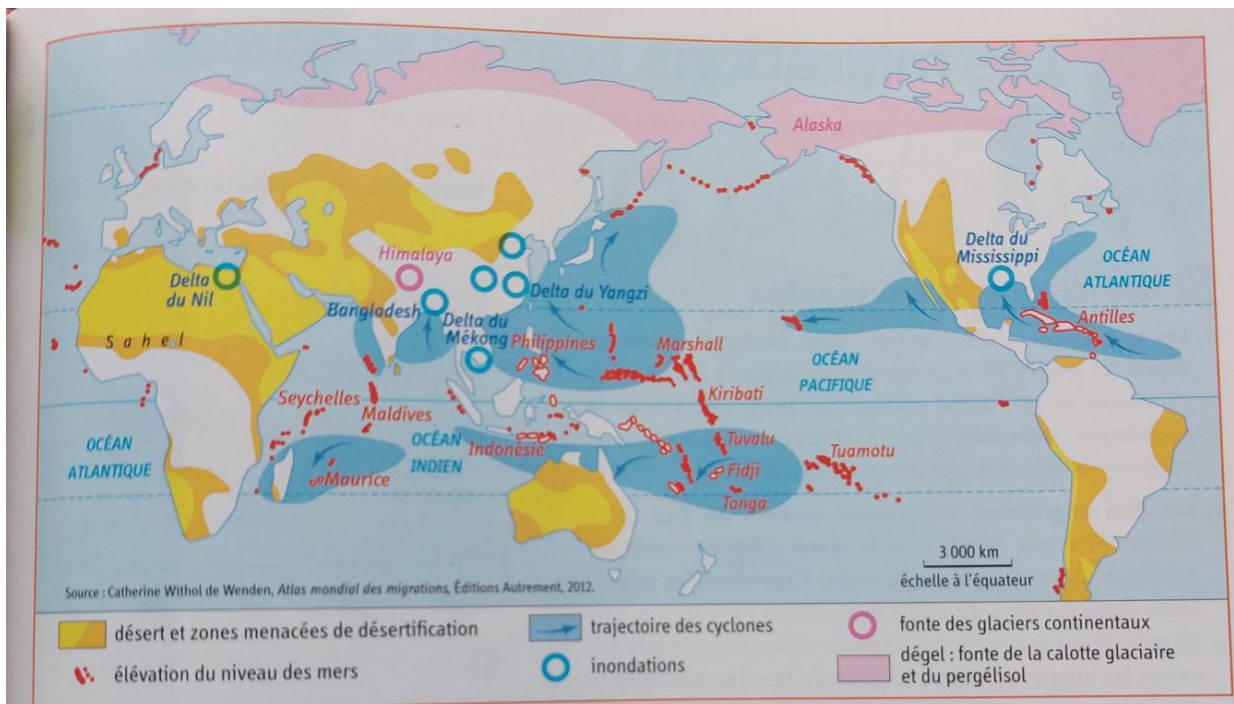
« On estime aujourd'hui à 38 millions le nombre de réfugiés environnementaux à l'échelle mondiale. Le changement climatique pourrait faire passer ce nombre de migrants à 250 millions en 2050. Les causes des déplacements environnementaux sont multiples : dégel (Alaska), cyclones (Caraïbes), élévation du niveau des mers (îles Tuvalu), désertification (Sahel), fonte des glaciers continentaux (Himalaya), inondations (Thaïlande). Au Bangladesh, l'inondation du delta du Gange liée à la fonte des glaciers de l'Himalaya pourrait engendrer des catastrophes humaines dans la capitale, Dhaka, en raison de la concentration de la population sur place et de sa précarité. L'Inde est d'ailleurs en train de construire un mur entre les deux pays pour se prémunir des migrations venues du Bangladesh. Il va de soi que les plus pauvres ne partiront qu'en y étant forcés. »

■ Catherine Withol de Wenden, *Atlas des migrations*, Éditions Autrement, 2012.

Document 2 : les réfugiés climatiques par continent



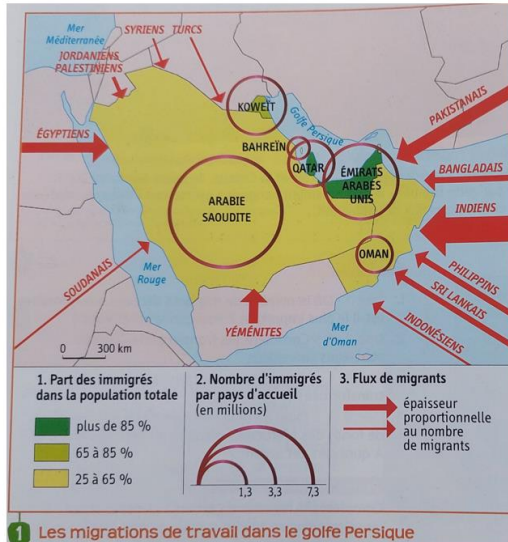
Document 3 : les causes des migrations environnementales



Annexe 11 :

Documents pour l'évaluation de fin de séquence.

Document 1



Document 2

Teresa, une expatriée¹ des Philippines

« Il est midi aux Emirats Arabes Unis (EAU) et 16 heures aux Philippines. Teresa vit à Dubaï, la ville la plus peuplée des EAU, à 6 900 km des Philippines [...]. Agée de 39 ans, elle est vendeuse dans un magasin de prêt-à-porter, dans une galerie marchande rutilante de Dubaï, [et fait partie de cette main d'œuvre étrangère vivant aux EAU]. Elle travaille, debout, six jours sur sept. Son seul jour de congé est le vendredi. Chaque vendredi midi, Teresa a rendez-vous avec sa fille de 11 ans et son fils de 8 ans, mais à la façon moderne des travailleurs expatriés – ces millions d'adultes exilés à des milliers de kilomètres de chez eux pour occuper des emplois leur permettant d'envoyer de l'argent à leur famille. Teresa s'assied devant son ordinateur, dans la chambre qu'elle partage avec quatre personnes [et] clique sur un bouton établissant une communication vidéo. »

Cynthia Gorney, « Enquête sur les déracinés, travailleurs au Moyen-Orient », *National geographic*, 19 mars 2014

¹Expatrié = un individu résidant dans un autre pays que le sien.

Document 3



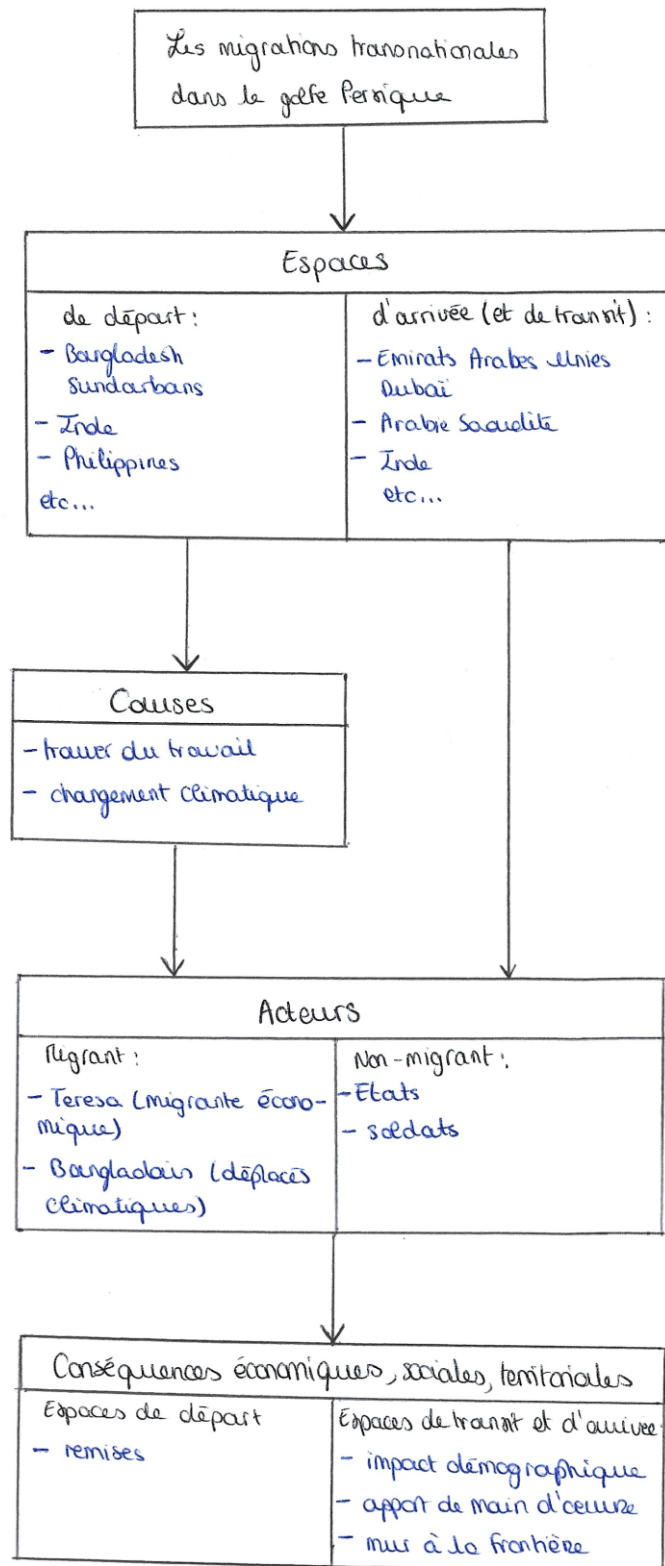
Dans une île des Sundarbans au Bangladesh

Les îles des Sundarbans doivent faire face à la montée des eaux. D'ici 2050, l'élévation du niveau de la mer pourrait engloutir 10% des terres émergées au Bangladesh. Ce pays compte plus d'un demi-million de déplacés climatiques et ce nombre devrait atteindre 20 à 30 millions d'ici 2050.

Pour lutter contre l'immigration clandestine, l'Inde vient d'achever la construction d'un mur « anti-migrant » le long de sa frontière avec le Bangladesh. Entre 60 000 et 80 000 soldats y sont postés en permanence.

Annexe 12 :

Schéma fléché des migrations transnationales dans le golfe Persique.



Les migrations transnationales dans le golfe Persique

Année universitaire 2023-2024

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré

Titre du mémoire : Enseigner le concept de mobilité par le biais des migrations internationales et de l'étude de cas dans le secondaire

Auteur : Salomé BERTHET

Résumé : L'objectif de ce mémoire est d'étudier la transposition didactique du concept scientifique « mobilité » dans la géographie enseignée. Ce concept central en géographie, mais auquel les géographes se sont intéressés tardivement, est particulièrement complexe et polysémique. Les migrations internationales sont ainsi une forme de mobilité parmi d'autres, et l'une des entrées possibles par lesquelles enseigner le concept de mobilité dans le secondaire où, par ailleurs, l'étude de cas apparaît comme l'une des démarches à privilégier dans l'analyse des relations entre l'espace et les sociétés avec les élèves. Le Ministère de l'Éducation Nationale demande ainsi de recourir à cette démarche, qualifiée d'inductive, pour enseigner le concept de mobilité tant celui-ci peut représenter un obstacle aux apprentissages des élèves. À travers la conception et la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement sur les migrations internationales, l'enjeu est de vérifier si le recours à une géographie factuelle et centrée sur un espace bien délimité permet une meilleure compréhension et un meilleur apprentissage du concept de « mobilité » par les élèves.

Mots clés : mobilité, migrations internationales, apprentissage, étude de cas, méthode inductive.

Abstract: The aim of this thesis is to study the didactic transposition of the scientific concept of 'mobility' in taught geography. This concept, which is central to geography but which geographers only became interested in at a late stage, is particularly complex and polysemous. International migration is one form of mobility among others, and one of the possible ways of teaching the concept of mobility in secondary schools where, on the other hand, case studies are one of the approaches to be favoured when analysing the relationship between space and society with pupils. The French Ministry of Education is calling for this inductive approach to be used to teach the concept of mobility, as it can represent an obstacle to pupils' learning. Through the creation of a teaching sequence on international migration, the aim is to check whether the use of a factual geography centred on a well-defined area enables pupils to better understand and learn the concept of 'mobility'.

Keywords: mobility, international migration, learning, case study, inductive method.